TÜRKISCHE SCHÜLER AN BERLINER GRUNDSCHULEN

- EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG -

Inauguraldissertation
zur
Erlangung der Würde des
Doktors der Philosophie
der Freien Universität
Berlin

Vorgelegt von
Ünal Abali
aus Kirşehir /
die Türkei

Berlin 1978

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41544728_0013

TÜRKISCHE SCHÜLER AN BERLINER GRUNDSCHULEN

- EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG -

Inauguraldissertation

zur

Erlangung der Würde des

Doktors der Philosophie

der Freien Universität

Berlin

Vorgelegt von

Ünal Abali

aus Kirşehir /

die Türkei

Berlin 1978

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT

DER FREIEN UNIVERSITÄT BERLIN

Tag der Prüfung: 12. 12. 1978
Die Arbeit wurde angeleitet von:
Prof. Dr. Hans OSWALD
Prüfungsausschuß:
Prof. Dr. Hans OSWALD, 1. Berichterstatter
Prof. Dr. Hans-Ludwig FREESE, 2. Berichterstatter
Prof. Dr. Dieter CLAESSENS, weiterer Prüfer
Prof. Dr. Heinrich KLEINER, weiterer Prüfer
Prof. Dr. Bernard SCHWENK

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

VORWORT

Diese Studie ist das Ergebnis mehrjähriger Erfahrungen und empirischer Untersuchungen, in denen die "Anpassungsprobleme" türkischer Schüler mit ihrer Enkulturation in Beziehung gesetzt wurden. Obwohl zu Beginn dieser Studie die sozio-kulturellen Determinanten der "Anpassungsprobleme" die Hauptfragestellung bildeten, verlagerte sich später der Schwerpunkt auf die Enkulturationsbedingungen der Schüler sowie deren Beziehung zu den Deutschkenntnissen, die in der betreffenden Literatur unter dem Begriff "Zweisprachigkeit" diskutiert werden. Diese Verlagerung der Hauptfragestellung machte sich vor allem in der Darstellung des Kapitels I.2. bemerkbar, das als ein Hinweis auf die Vorbereitung einer theoretischen Arbeit betrachtet werden soll. Wie aus den folgenden Kapiteln hervorgeht, ist mit der Beschreibung der Enkulturation der allgemeine Rahmen des Phänomens " Anpassung " überschritten, da sich bei der Analyse der schulischen Schwierigkeiten die Notwendigkeit ergab, dieses Phänomen als Folge der Enkulturations- und Spracherwerbsprozesse zu betrachten.

Das in dieser Studie behandelte Phänomen " Anpassung " und deren Schwierigkeiten resultiert zwar in erster Stelle aus zwei empirischen Untersuchungen in Berlin, wurde aber gleichzeitig vom Autor selbst erlebt. Er kam zu Weihnachten 1973/74 aus der Türkei in die Bundesrepublik Deutschland ohne Deutschkenntnisse. Als eine Person, die sich vorher im Ausland nicht aufhielt, beobachtete er nicht nur die kulturellen Unterschiede aber auch menschliche Gemeinsamkeiten. Damit war er nicht nur auf seine Sprachlehrer oder deutschen Nachbarn angewiesen, sondern auch auf die Zuständigen, Verantwortlichen und Betroffenen, die bei der Entstehung dieser Studie unentbehrlich waren. An dieser Stelle möchte ich ihnen allen danken.

Vielen Dank schulde ich den türkischen Eltern, den deutschen und türkischen Lehrern und türkischen Kindern, die durch ihre Bereitschaft die Durchführung der entsprechenden Untersuchungen ermöglichten.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Hans O s w a l d, Prof. Dr. Hans-Ludwig F r e e s e und Ass. Prof. Dr. Hansjörg S c h e e r e r im Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik der Freien Universität Berlin. Ohne ihre unermüdliche Geduld und Mühe wäre diese Studie nicht zustandegekommen. Danken möchte ich auch Herrn Prof. Dr. Horst W i d m a n n in der Forschungs- und Arbeitsstelle "Pädagogik der Gastarbeiter" an der Justus Liebig-Universität Gießen.

Ohne die Hilfe des Senators für Schulwesen von Berlin, von 12 Berliner Schulämtern hätten die empirischen Untersuchungen nicht durchgeführt werden können. Ihnen und insbesondere dem Leitenden Schulrat Herrn Hans G u s t ä v e l sei an dieser Stelle gedankt. Herrn Rektor Karl-Heinz L e h m k u h l und Frau Marie-Luise J ü n g e , die mit pädagogischen und linguistischen Anregungen zu dieser Studie beigetragen haben, danke ich ebenfalls.

Berlin, Oktober 1978 Ünal Abalı

TÜRKISCHE SCHÜLER AN BERLINER GRUNDSCHULEN

- eine empirische Untersuchung-

I n h a l t

Seite

I. THEORETISCHER TEIL

1. Das Problem der ausländischen Kinder

1.1. Statistik der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik 1

1.2. Statistik der Kinder türkischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik 5

1.3. Statistik der Kinder türkischer Arbeitnehmer in Berlin (West) 10

1.4. Anpassungsschwierigkeiten türkischer Schüler in der deutschen Umwelt 17

1.5. Einwanderungsmodell oder Rotationsmodell ? 25

a) Die Position der Bundesrepublik Deutschland/ des Berliner Senats 28

b) Die Position der Republik Türkei 39

c) Die Forderungen der türkischen Institutionen in der Bundesrepublik Deutschland 46

1.6. Der Schulbesuch für ausländische / türkische Kinder in Berlin 52

a) Gesetzliche Regelungen 52

b) Anteil der ausländischen / türkischen Schüler an den einzelnen Schularten 59

2. Die sozialisations- und sprachtheoretische Dimension des Problems

2.1. Sozialisation, Enkulturation und Personalisation 66

2.2. Begriffsklärung : Enkulturation nach Claessens 72

2.3. Enkulturation in der Türkei und in der Bundesrepublik 74

2.4. Der Bruch in der Enkulturation und Orientierungskonflikte 79
2.5. Die Bedeutung der Sprache in der Enkulturation 84
2.6. Enkulturation und Spracherwerb 88
2.7. Zweitspracherwerb und Alter der Emigrantenkinder 92

II. EMPIRISCHER TEIL

1. Anlage der Untersuchung und Stichprobe 99
1.1. Statistische Vollerhebung an Berliner allgemeinbildenden Schulen 99
a) Durchführung der statistischen Erhebung 100
b) Darstellung der Ergebnisse 101
c) Vergleich der Daten mit den anderen Quellen 102
1.2. Fragebogenerhebungen 102
a) Auswahl der Stichprobe 103
b) Instrument der Untersuchung 103
c) Auswertung der Daten 106

2. Beschreibung der Probanden nach Sozialdaten
2.1. Alter und Geschlecht 107
2.2. Beruf der Eltern 108
2.3. Stadtteil 109
2.4. Wohnsituation 111

3. Herkunft und Einreise der Probanden
3.1. Herkunftsgebiet in der Türkei 115
3.2. Eltern-Kind-Trennung im Zusammenhang mit der Auswanderung 119
3.3. Einreisealter und Aufenthaltsdauer 126

4. Schulische Situation und bisherige Ausbildung der Probanden
4.1. Einschulung in der Bundesrepublik und in der Türkei 131

4.2. Art der jetzigen Schulklasse 137
4.3. Das Problem des Schulklassenwechsels 141
4.4. Vorschulbildung in der Bundesrepublik 143

5. Das Sprachniveau im Deutschen und Einreisealter/Aufenthaltsdauer
5.1. Indikatoren für Sprachniveau im Verstehen, Sprechen und Schreiben des Deutschen 150
5.2. Sprachniveau und Sozialdaten 157
5.3. Sprachniveau in Abhängigkeit vom Einreisealter und von der Aufenthaltsdauer 160

6. Sprachniveau und Schulklassenart
6.1. Das deutsche Sprachniveau der Schüler in deutschen Regelklassen und Ausländerklassen 167
6.2. Das deutsche Sprachniveau von Schülern mit Vorschulbildung in der Bundesrepublik 171

7. Sprachniveau und Kontakte zu deutschen Schülern
7.1. Kontakte zu deutschen Schülern 177
7.2. Kontakte zu deutschen Schülern und Sozialdaten 179
7.3. Zusammenhang mit Sprachniveau 182

Anmerkungen 187

Tabellen im Anhang 210

Grundauszählung 227

Bibliographie 255

I. THEORETISCHER TEIL

K a p i t e l 1

1.1. Statistik der Kinder auslandischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik

Während in mehreren Staaten die Arbeitslosigkeit zur Hauptfrage der Menschheit erklart wurde, entstand 1961 in der Bundesrepublik ein umgekehrtes Spannungsverhältnis zwischen Angebot und Nachfrage[1] unter anderem auch, als der Zustrom von Arbeitskräften aus der DDR durch den Mauerbau aufhörte, ergab sich in der Bundesrepublik ein wachsender Bedarf an Arbeitskräften, der durch Anwerbung aus dem Ausland aufgefüllt werden mußte. Aufgrund dieses Bedarfs, der durch die niedrige Bevölkerungsentwicklung noch verstarkt wurde, erfolgte das Abkommen über den Austausch der Arbeitskräfte mit Italien im Jahre 1955, mit Griechenland und Spanien im Jahre 1960. Diesen Landern folgte 1961 die Türkei, 1963 Marokko, 1964 Portugal, 1965 Tunesien und 1968 Jugoslawien.

Obwohl die Wanderungen der auslandischen Arbeitskräfte vor 1960 begonnen hatten, nahm die Anwerbung aus den o.g. Absendelandern erst nach 1960 zu. Insbesondere nach 1961 setzte in der Bundesrepublik eine wachsende Nachfrage nach auslandischen Arbeitnehmern ein, die eine zunehmende Auslanderquote im Arbeitsmarkt und im Bildungsbereich mit sich brachte. Wahrend im August 1960 329 356 ausländische Arbeitnehmer beschaftigt waren, war deren Zahl im Jahre 1964 in der Bundesrepublik auf 985 616 angewachsen [2].
Die zahlenmäßige Entwicklung der ausländischen Arbeitnehmer und der ausländischen Schüler läßt sich aus der folgenden Tabelle entnehmen:

Tabelle I.1.

Die Entwicklung der Ausländerbeschaftigung und der ausländischen Schüler in den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik[3].

Jahr	beschaftigte auslandische Arbeitnehmer	beschaftigte türkische Arbeitnehmer	Schüler in allgemeinbildenden Schulen	
			auslandische	türkische
1965	1 216 804	133 000	35 135	3 081
1966	1 313 491	136 255	49 754	5 337
1967	991 255	123 386	60 146	7 558
1968	1 089 873	171 018	85 482	10 884
1969	1 501 409	272 423	117 876	16 723
1970	1 948 951	373 019	159 007	27 211
1971	2 240 793	449 676	211 483	43 693
1972	2 352 392	528 414	257 508	61 015
1973	2 595 000	609 000	306 534	81 570
1974	2 150 580	605 000	358 914	104 549
1975	2 038 779	543 326	390 045	126 515
1976	1 937 134	527 483	404 122	139 192
1977	1 888 585	517 467	451 000	171 000

Bei der Entwicklung der Zahl ausländischer Arbeitnehmer lassen sich zwei Zeitabschnitte feststellen: Wegen der Rezession im Jahre 1967 ging die Zahl der beschäftigten auslandischen Arbeitnehmer zurück. Der Anwerbestop vom 23. November 1973 stellt einen folgenreicheren Zeitpunkt in der Auslanderbeschaftigung dar, nämlich das Ende der Expansions- und den Anfang der Konsolidierungsphase. So zeigte der Anwerbestop seine Wirkung gleich im darauffolgenden Jahr. Am 30.9.1974 waren immerhin ca. 200 000 weniger ausländische Arbeitnehmer beschaftigt. Das Jahr 1975 brachte durch die Rückwanderung eine weitere Verringerung der Gesamtzahl der auslandischen Arbeitnehmer.

Unbetroffen von der Rezession im Jahre 1967 und von dem Anwerbestop blieb die zahlenmäßige Entwicklung der ausländischen Schüler, was vor allem auf die hohe Geburtenrate und auf die Nachreise der

in der Heimat gebiebenen Familienangehörigen zurückzuführen ist. Die Anzahl der in der Bundesrepublik Deutschland geborenen Ausländerkinder wuchs und wächst ununterbrochen; während im Jahre 1965 nur 38 000 ausländische Kindergeburten registriert wurden, war deren Zahl bis 1970 auf jährlich ca. 63 000 und bis 1975 auf ca. 130 000 angewachsen[4]. Im Jahre 1974 wurden insgesamt 108 270 and 1976 118 000 ausländische Kinder geboren[5]. D.h., die Quote der lebendgeborenen Ausländerkinder unter allen Geburten in der Bundesrepublik stieg von 3,6 % im Jahre 1965 auf 20 % im Jahre 1976 an, während die Zahl der Geburten von Kindern deutscher Eltern kontinuirlich abnahm. Damit läßt sich sagen, daß jedes fünfte Kind, das in der Bundesrepublik geboren wird, ein ausländisches Kind ist. Im allgemeinen schatzt man die Zahl der lebendgeborenen Ausländerkinder für die nächsten zehn Jahre auf ca. 1 Million[6].

Die Zunahme in der Zahl der ausländischen Schüler ist nicht in gleichem Maße erfolgt wie die Zunahme der Geburten. Wenn man die Neuregelung des Kindergeldgesetzes vom31.1.1975[7] und die Schulanmeldungspflicht für den Steuerjahresausgleich in Betracht zieht, so könnte man eine gewisse Zunahme der ausländischen Jugendlichen von 15 - 18 Jahren an der Gesamtzahl der ausländischen Kinder vermuten. Denn die Zuwachsrate für die ausländischen Kinder, die jünger als 15 Jahre sind, entspricht fast der absoluten Zunahme der lebendgeborenen Ausländerkinder[8]. So sollen seit Ende 1974 ca. 40 000 ausländische Jugendliche aus den Heimatländern nachgeholt worden sein (Sundhausen,1977). Das bedeutet aber nicht, daß kein Potential für den Familiennachzug besteht; insgesamt 1 100 000 Kinder ausländischer Arbeitnehmer befinden sich zur Zeit in den Heimatländern. Mit den 300 000 Elternteilen, die Einreisekandidaten sind, beträgt deren Zahl 1 400 000 [9].

Die zahlenmäßige Entwicklung der türkischen Arbeitnehmer und Schüler ist trotz dem Anwerbestop anders als bei den anderen Nationalitäten verlaufen. Erstens war die Rückwanderungsquote bei den türkischen Arbeitnehmern im Verhältnis zu den anderen Ausländern am geringsten. Während sie bei den italienischen Arbeitnehmern 34,o % betrug, war sie bei den Türken lediglich

8,3 % [10] . Im Jahre 1973 waren 609 000 türkische Arbeitnehmer in der Bundesrepublik beschäftigt. Diese Zahl nahm bis Juni 1975 lediglich um 5 000 ab. Den zweiten Grund für die zunehmende Zahl der türkischen Schüler stellt die relativ höhere Geburtenrate der türkischen Bevölkerung in der Bundesrepublik im Vergleich zu den anderen Nationalitäten dar. Von den 1o8 27o lebend geborenen Ausländerkindern im Jahre 1974 waren 4o ooo türkische Staatsangehörige. Die absolute Zahl der unter sechsjährigen Kinder ist bei den Türken relativ hoch; am 3o. September 1977 gehörten dieser Gruppe 173 1oo türkische Kinder an, während als zweitstärkste Gruppe lediglich 63 2oo jugoslawische Kinder zu registrieren waren (vgl. Tabelle 2). Diese Altersgruppe erreicht damit 14% der in der Bundesrepublik lebenden türkischen Wohnbevölkerung. Bei den türkischen Familien war 1973 jeder Zehnte, 1975 dagegen schon jeder Siebte, jünger als sechs Jahre. Bei der Altersgruppe 0-15 zeigte sich eine erheblich Zuwachsrate innerhalb eines Jahres; von 1973 bis 1974 betrug sie 73%. Diese Zunahme entspricht nach Angaben von Sundhausen (1977) der Zuwachsrate im Zeitraum von zwei Jahren bei der Gesamtheit der ausländischen Kinder.

Tabelle I.2
Anzahl der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in der BRD (einschl. Berlin(West)) nach Altersgruppen und Nationalitäten am 30. 9. 1977 [11]

Alter	Alle Ausländ.	Anteil an der ges. Alt	davon aus:				
			Türkei	Jugosl.	Italien	Griech.	Spanien
unter 6 Jahren	402 500	10,9 %	173 000	63 200	54 600	35 600	17 900
6 - 10	239 200	6,5 %	91 000	27 100	36 100	24 500	12 700
10- 15	226 500	6,1 %	80 000	19 200	37 200	23 700	13 500
15- 18	118 100	3,2 %	42 000	9 200	22 300	11 300	6 900
Insges.	986 300	6,3 %	386 000	118 000	150400	95 100	51 000

Die Zahl der unter sechsjahrigen Ausländerkinder, ist fast doppelt so hoch wie die der Altersgruppe 6-1o.Das bedeutet,daß der Schulbesuch in den deutschen Schulen in Zukunft einen noch stür-

mischeren Aufschwung nehmen wird. Erheblich schwieriger wird der Schulbesuch ausländischer Kinder in Ballungsgebieten wie Berlin, Frankfurt, Düsseldorf, Duisburg und Krefeld, zumal hier der Anteil lebend geborener Kinder weit über dem Bundesdurchschnitt lag; 1974 war jedes dritte lebend geborene Kind in Ballungsgebieten ausländischer Herkunft.[12]

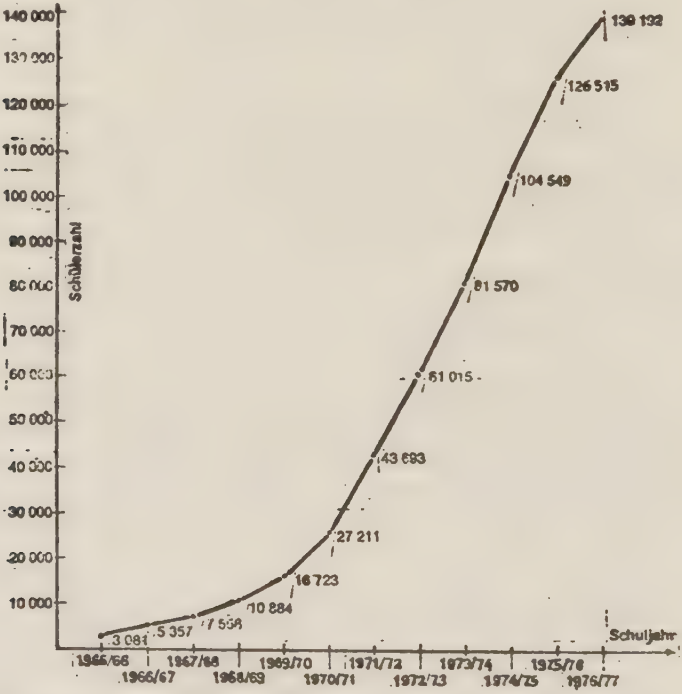
Eine weitere Besonderheit stellt in diesem Zusammenhang der Anteil der unter sechsjährigen Kinder türkischer Arbeitnehmer dar, deren Zahl der Gesamtzahl von fünf weiteren stark vertretenen Nationalitätengruppen entspricht. Allein diese Tatsache zeigt die Bedeutung der Schulproblematik türkischer Kinder.

1.2. Statistik der Kinder türkischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik

157 444 türkische Schüler besuchten im Schuljahr 1976/77 eine allgemeinbildende und berufsbildende Schule in der Bundesrepublik, das sind 14 995 Schüler mehr als im Schuljahr 1975/76 und mindestens 47 mal so viele wie im Schuljahr 1965/66. Von 157 444 Schülern waren 139 192 (= 88,4%) in den allgemeinbildenden Schulen, 18 252 (= 11,6%) in den berufsbildenen Schulen. Der Anteil türkischer Schüler entspricht mehr als einem Drittel aller ausländischen Schüler insgesamt. Verglichen mit den fünf stark vertretenen Nationalitätengruppen betrug der ermittelte globale Anteil der türkischen Schüler 1976/77 in den allgemeinbildenden Schulen 34,4% und in den berufsbildenden Schulen 30,7%. Die zahlenmäßige Entwicklung türkischer Schüler in allgemeinbildenden Schulen läßt sich der folgenden Tabelle entnehmen, wobei die türkischen Schüler in berufsbildenden Schulen in die Berechnung nicht einbezogen worden sind. Ihre Zahl stieg von 3 o3o im Schuljahr 1970/71 auf 18 252 im Schuljahr 1976/77.[13]

Graphik 1

Entwicklung der Zahl türkischer Schüler an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik vom Schuljahr 1965/66 bis 1976/77[14].



Der Schulbesuch türkischer Schüler in der Bundesrepublik war bis zum Schuljahr 1965/66 relativ unproblematisch. In diesem Schuljahr lag die Zahl der türkischen Schüler in den allgemeinbildenden Schulen bei 3 ooo. Erst nachdem die Rezessionsphase von 1967 mit dem Durchbruch zur Konjunktur zu Ende ging, nahm die Zahl türkischer Schüler in den deutschen Schulen zuerst durch die aus der Heimat nachgeholten Kinder und dann durch die in der Bundesrepublik geborenen Kinder immer weiter zu. Sie ist allein in den Jahren von 1971 bis 1977 von 44 ooo auf 141 ooo gestiegen und hat sich seit 1969 nahezu verzehnfacht. Der Anteil türkischer Schüler an den ausländischen Schülern insgesamt erhöhte sich von 1965 bis 1977 ununterbrochen von 8,8% auf 34,4%. Vergleicht man die Schülerzahlen mit den Kinderzahlen, dann

zeigt sich, daß ein nicht unbetrachtliche Teil der türkischen Kinder und Jugendlichen nicht zur Schule geht, teils weil sie sich der Schulpflicht entziehen (inoffizielle Schatzungen sprechen von 16 % [15]), teils weil sie so spät nach Deutschland nachgeholt werden, daß ein Schulbesuch u.a. aus sprachlichen Gründen nicht mehr in Frage kommt.

Die statistischen Angaben über den Kindernachzug aus der Türkei beruhen auf den Ergebnissen einzelner Untersuchungen . In diesem Zusammenhang kann man auch von einer Schülerfluktuation sprechen, d.h. die Kinder fluktuieren je nach den familiären Bedingungen zwischen der Türkei und der Bundesrepublik. Durch die neu in Kraft getretene Schulanmeldungspflicht zum Steuerjahresausgleich vermutet man allerdings, daß bei dem Schulbesuch türkischer Schüler eine merkliche Verbesserung zu verzeichnen sein wird.

In der Untersuchung von "İş ve İşçi Bulma Kurumu" Genel Müdürlüğü in Ankara(vergleichbar der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg) unter 13 21o türkischen Arbeitnehmern von 1973, die in den europäischen Aufnahmelandern arbeiten - ca. 79% der Befragten arbeiteten in der Bundesrepublik -, wurde auch nach der Zahl der im Ausland lebenden Kinder gefragt. Das Resultat dieser Stichprobe ergab, daß 1 479 von 13 21o türkischen Arbeitnehmern mit ihren Kindern im Ausland lebten. Diese Zahl bezieht sich auf ca. 9o% der befragten Arbeitnehmer, die zum Zeitpunkt der Befragung verheiratet waren. Die folgenden Quoten zur Kinderzahl türkischer Arbeitnehmer können ein Bild davon geben, in welchem Ausmaß der Nachzug der aus der Türkei nachgeholten Kinder zu dem Zustrom türkischer Schüler in die Bundesrepublik beigetragen hat.

Tabelle I . 3.
Kinderzahl der verheirateten türkischen Arbeitnehmer in europäischen Aufnahmeländern in Prozent.[16]

Kinderzahl	Arbeitnehmeranteil
1 Kind	14,52
2 Kinder	23,37
3 Kinder	22,88
4 Kinder	15,09
5 und mehr Kinder	13,57
Kein Kind	9,67
Keine Angabe	0,90
Zusammen	100,00

Tabelle I. 4.
Zahl der Kinder, die mit türkischen Arbeitnehmern in den europäischen Aufnahmeländern zusammenleben in Prozent[17].

Kinderzahl	Arbeitnehmeranteil
1 Kind	33,60
2 Kinder	34,29
3 Kinder	19,68
4 Kinder	7,60
5 und mehr Kinder	3,50
Keine Angabe	1,33
Zusammen	100,00

Der Vergleich der beiden Tabellen zeigt, daß die Mehrzahl der türkischen Arbeitnehmer bis 1973 nur ein bis zwei Kinder nachholten. Weitere Kinder wurden haufig zurückgelassen. Zum Vergleich: Nach der Repräsentativ-Untersuchung '72 der Bundesanstalt für Arbeit bilden die türkischen Arbeitnehmer mit einem Kind die stärkste Gruppe (42 %). Dabei muß berücksichtigt werden, daß bei der Repräsentativuntersuchung '72 nur die männlichen ausländischen Arbeitnehmer nach der Anzahl ihrer im Bundesgebiet lebenden Kinder gefragt wurden. Hoch scheint nach den obigen Tabellen der Anteil der türkischen Arbeitnehmer zu sein, die zwei Kinder hatten und beide Kinder nachholten. Unter den türkischen Arbeitnehmern der in der Tabelle aufgeführten Gruppen scheinen jeweils die Arbeitnehmer mit drei und mehr Kindern nicht alle Kinder nachgeholt zu haben. Man könnte sagen, daß die türkischen Arbeitnehmer mit einem Kind eher dazu tendierten, ihr Kind in die Bundesrepublik nachzuholen. Immerhin bleibt der Anteil der nachgeholten Kinder im einzelnen ungeklärt. Nach einer Untersuchung des PEVA-Instituts von 1975 unter 1 4oo türkischen Arbeitnehmer geben ca. 73% der Befragten an, Familienangehörige im Alter von 5 - 15 Jahren zu haben und ca. 69% von ihnen wollten ihre schulpflichtigen Angehörigen in der Türkei lassen.[18] Die Zahl der noch in der Heimat lebenden Kinder aller ausländischen Arbeitnehmer in der Bundesrepublik schätzt man auf 1 1oo ooo.[19]

Der zweite und wichtigere Grund für die kontinuierliche Zunahme der türkischen Schüler ist die hohe Geburtenrate bei den türkischen Familien. Außerdem findet sich eine ausführliche Verteilung der Zahl türkischer und anderer ausländischer Schüler in der Bundesrepublik nach Schulzweigen vom Schuljahr 197o/71 bis 1976/77 im Anhang 1.1.2.

1.3. Statistik der Kinder türkischer Arbeitnehmer in Berlin(West)

Die Verteilung der Ausländer in Berlin(West) hat sich seit 1960 wesentlich verändert. Anfang 1960 lag die Ausländerquote in Berlin bei 1,0%. Bis 1976 erreichte sie 9,0% der Berliner Gesamtbevölkerung. Im Jahre 1976 befanden sich in Berlin 184 696 ausländische Staatsangehörige, davon 84 136 Türken, deren Zahl 1960 lediglich 225 war[20]. Von 1960 bis 1976 nahm nach den Ergebnissen des Statistischen Landesamts Berlin der türkische Anteil an der Gesamtausländerzahl von 1,0% auf 45,6% zu. Die Altersgliederung der Ausländer in Berlin verändert sich zugunsten der jüngeren türkischen Jahrgänge. Sowohl bei den Ausländern insgesamt als auch bei den Türken sind die einzelnen Altersgruppen fast gleichmäßig besetzt. Der Verlauf des Bevölkerungswachstums bei zwei Altersgruppen ist der folgenden Tabelle zu entnehmen.

Tabelle I.5.
Ausländische und türkische Staatsangehörige in Berlin (West) am 31.Dezember 1976 nach Altersjahren[21].

Altersgruppe	Ausländer insgesamt		Türken	
	absolut	in %	absolut	in %
0 - 5	21 054	11,4	12 808	15,3
5 - 10	15 156	8,2	8 639	10,3
10- 15	12 178	6,6	7 434	8,8
15- 18	5 806	3,1	3 519	4,1
18- 65	126 152	68,9	50 548	61,2
65 und mehr	3 350	1,8	216	0,3
zusammen	184 696	100	84 136	100

Während bei den Ausländern insgesamt die Altersgruppen zwischen 0 und 18 Jahren mit 29,3 % ein Drittel aller Altersgruppen bilden, fallen sie bei den Türken mit 38,5 % noch mehr ins Gewicht. Der Anteil der unter Fünfjährigen ist bei den Türken mit 15,3 % etwas größer als bei den Ausländern insgesamt. Die entsprechende Differenz zeigt sich an den in Berlin neugeborenen türkischen Kindern,deren Anteil an allen ausländischen Neugeborenen von 0,0% im Jahre 1960 auf 17,0% im

Jahre 1976 anstieg.
Die Entwicklung der Zahl der ausländischen und türkischen Neugeborenen in Berlin wird in der folgenden Tabelle verdeutlicht.

Tabelle I.6.
Ausländische und türkische Neugeborene in Berlin(West) 1960 bis 1976[22].

Jahr	Ausländergeburten ins		Türkische Geburten	
	absolut	in % aller Geburten in Berlin	absolut (W)	in % an Ausländer - geburten insgesamt
1960	21 505	9,8	2	0,0
1961	23 203	10,6	-	-
1962	24 127	11,1	2	0,0
1963	25 936	11,9	1	0,0
1964	26 649	12,2	2	0,0
1965	26 069	11,8	19	0,1
1966	26 084	11,9	81	0,3
1967	25 215	11,6	166	0,7
1968	23 500	10,9	218	0,9
1969	21 456	10,0	502	2,3
1970	20 204	9,5	1060	5,2
1971	20 488	9,8	1884	9,2
1972	18 830	9,1	2476	13,1
1973	17 514	8,5	2798	16,0
1974	18 251	9,0	3369	18,5
1975	17 716	8,8	3312	18,7
1976	17 677	9,0	3011	17,0

Bei der Entwicklung der türkischen Neugeborenen in Berlin ist eine kontinuirliche Zunahme zu verzeichnen. Während der Anteil der ausländischen Neugeborenen an allen Neugeborenen vom 1960 bis 1976 mit ca. 9 % fast unverändert blieb

stieg der Anteil der türkischen Neugeborenen an der Gesamtzahl der Ausländergeburten von 0,0 % im Jahre 1960 auf 18,7 % im Jahre 1975. Ob der seit 1975 zu beobachtende Geburtenrückgang der türkischen Bevölkerung in Berlin einen Trend anzeigt, müssen die nächsten Jahre zeigen. Auf jeden Fall wird in den nächsten Jahren die Zahl und der Anteil schulpflichtiger türkischer Kinder steigen. Die bisherige Entwicklung der türkischen Schülerzahlen in Berliner allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen ist der folgenden Tabelle zu entnehmen.

Tabelle I.7.
Die Entwicklung der absoluten Zahlen türk/ausl. Schüler in Berliner allgemeinbildenden Schulen vom Schuljahr 1965/66 bis 1976/77.[21]

Jahr	Grund- u. Hauptsch.		Real-schulen		Gym-nasien		Sonder-schulen		Gesamtsch. u. F.Wald.	
	türk.	ausl. +türk.	türk.	aus. +tür.	türk.	ausl +tür	türk.	ausl. +türk.	türk	ausl. +türk.
1965/66	41	604	2	49	3	31				
1966/67	112	926	2	30	11	118				
1967/68	203	761	4	30	8	753				
1968/69	468	1702	7	60	14	819				
1969/70	1120	2657	19	83	17	436				
1970/71	2725	5652	27	118	29	518	20	57		
1971/72	5205	8278	41	170	40	596	33	89		
1972/73	6825	10646	132	290	63	681	70	143	4	615
1973/74	8732	13249	204	447	121	720	108	219	23	703
1974/75	10329	15259	308	607	215	1177	137	281	41	839
1975/76	11549	16928	354	706	194	1177	196	351	76	839
1976/77	11542	17164	376	776	231	1224	245	422	138	1036

Tabelle I.8.

Die prozentuale Verteilung der türkischen Schüler auf die einzelnen Schulzweigen vom Schuljahr 1965/66 bis 1976/77 in Berlin.[24]

Jahr	Grund- u. Hauptsch.	Real-schule	Gym-nasium	Sonder-schule	Gesamt-schule	N	%
1965/66	89.1	4.3	6.6			46	100
1966/67	89.6	1.6	8.8			125	100
1967/68	94.4	1.9	3.7			215	100
1968/69	95.7	1.4	2.9			489	100
1969/70	96.9	1.6	1.5			1156	100
1970/71	97.2	1.0	1.1	0.7		2801	100
1971/72	97.9	0.8	0.7	0.6		5319	100
1972/73	96.2	1.9	0.9	1.0	0.0	7090	100
1973/74	95.0	2.2	1.3	1.2	0.3	9188	100
1974/75	93.7	2.8	1.9	1.2	0.4	11030	100
1975/76	93.3	2.9	1.6	1.6	0.6	12369	100
1976/77	92.2	3.0	1.8	1.9	1.1	12532	100

Tabelle I.9.
Die prozentuale Verteilung der ausländischen Schüler auf einzelne Schulzweigen vom Schuljahr 1965/66 bis 1976/77 in Berlin.[25]

Jahr	Grund- u. Hauptsch.	Real-schule	Gym-nasium	Sonder-schule	Gesamt-schule	N	%
1965/66	88.3	7.2	4.5			684	100
1966/67	86.2	2.8	10.9			1074	100
1967/68	49.2	2.0	48.8			1544	100
1968/69	66.0	2.3	31.7			2581	100
1969/70	83.7	2.6	13.7			3176	100
1970/71	89.0	1.9	8.2	0.9		6345	100
1971/72	90.6	1.9	6.6	0.9		9133	100
1972/73	86.0	2.4	5.5	1.1	5.0	12375	100
1973/74	86.4	3.0	4.7	1.4	4.5	15338	100
1974/75	84.0	3.4	6.5	1.5	4.6	18163	100
1975/76	84.6	3.5	5.9	1.8	4.2	20001	100
1976/77	83.2	3.8	6.0	2.0	5.0	20622	100

In allen Schulzweigen ist die Zahl der ausländischen Kinder ständig gestiegen. Dabei ist die Zahl der türkischen Kinder starker gestiegen als die der anderen Auslanderkinder.[26] Waren im Schuljahr 1965/66 in Berlin 7,61% (45) der auslandischen Schüler türkische Schüler, so waren es 1976/77 60,77% (12532),d.h. 2/3 aller ausländischen Schüler stammen aus türkischen Arbeitnehmerfamilien. Während der Anteil türkischer Grund- und Hauptschüler an den ausländischen Schülern 1965/66 lediglich 6,78% betrug, erreichte er im Schuljahr 1976/77 67.24 %. Entsprechend ist in den Realschulen der Anteil der türkischen Schüler von 4.08 % (2) der auslandischen Schüler auf 48.45 % (376) gestiegen. Die prozentuale Zunahme auf den Gymnasien stieg von 9.67 % (3) auf 18.87 % (231) der ausländischen Schüler. In den Gesamtschulen waren 1972/73 0.65 % und 1976/77 13.32 % (138) der ausländischen Schüler türkische Schüler. Die Entwicklung der Anzahl türkischer Schüler lief in den Sonder-

schulen nicht viel anders: Im Schuljahr 1970/71 waren 35.08 % (20), 1976/77 sind 58.05 % (245) aller ausländischen Schüler türkischer Nationalität.

Betrachtet man die Entwicklung der türkischen Kinder nach Schulzweigen, so zeigt sich bei den Grund- und Hauptschülern zunächst eine Zunahme und dann eine Abnahme (Tabelle I.8.). Der Anteil dieser Schüler an allen türkischen Schülern stieg von 89.1 % im Schuljahr 1965/66 auf 97.9 % im Schuljahr 1972/73. Nach 1973 nahm der Anteil der Grund- und Hauptschüler wieder ab, und 1976/77 betrug er 92.2 %. In der Phase, in der der Anteil türkischer Grund- und Hauptschüler zunahm, verminderte sich der Anteil türkischer Realschüler. Während er 1965/66 4,3 % betrug, besuchten 1972/73 nur 0.8 % der türkischen Schüler eine Realschule. Von 1973 bis 1977 stieg der betreffende Anteil immer mehr an. Wie bei der Entwicklung des Anteils türkischer Realschüler nahm auch der Anteil türkischer Gymnasiasten von 6.6 % im Schuljahr 1965/66 auf 0.7 % im Schuljahr 1972/73 ab. Zwischen 1973 und 1977 ist wieder eine Zunahme von 0.7 % auf 1.8 % festzustellen. Hinsichtlich des Anteils an den Sonderschulen kann man ebenfalls von einer Zunahme sprechen. Der betreffende Anteil stieg von 0.7 % im Schuljahr 1971/72 auf 1.9 % im Schuljahr 1976/77 an. Ebenso nahm der Anteil der türkischen Gesamtschüler an allen türkischen Schülern von 0.0 % auf 1.1 % zu.

Vergleicht man die Angaben der Tabelle I.8. mit denen der Tabelle I.9 so zeigt sich bei den ausländischen Schülern die gleiche Entwicklung wie bei den türkischen Schülern bis auf zwei Ausnahmen. Die erste Ausnahme stellt der Anteil ausländischer Schüler in den Grund-, Hauptschulen und Gymnasien dar. Innerhalb eines Jahres, d.h. vom Schuljahr 1966/67 bis 1967/68 verminderte sich der Anteil auslandischer Grund- und Hauptschüler von 86,2 auf 49,2 %. In der gleichen Phase ist bei den auslandischen Gymnasiasten ein umgekehrtes Verhältnis festzustellen: Der Anteil der ausländischen Gymnasiasten stieg von 10,9 % im Schuljahr 1966/67 auf 48,8 % im Schuljahr 1967/68. Das bedeutet, daß 1967/68 fast die Hälfte der ausländischen Schüler ein Gymnasium besuchten. Dieses erstaunliche Ergebnis geht wahrscheinlich auf die Anwesenheit der Kinder ausländischer Streitkräfte in Berliner Schulen zurück. Denn die Quelle für die obigen Tabellen ist ein unveröffentlichtes Manuskript einer Kommission der KMK, und die betreffende Kommission gibt in

der Vorbemerkung an, "daß diese Nachweisungen sich nicht auf die "Gastarbeiter" - Kinder im engeren Sinne beschränken, sondern alle Schüler mit entsprechender Staatsangehörigkeit umfassen."[27] Die zweite Ausnahme bildet die Entwicklung des Anteils ausländischer Schüler in den Gesamtschulen ; während der Anteil türkischer Gesamtschüler in den letzten Jahren leicht aber stetig ois auf 1.1 % zugenommen hat, bleib der Anteil ausländischer Gesamtschüler fast unverändert (5.0 %).

Die Zahl der eine berufsbildende Schule besuchenden türkischen Schüler in Berlin (1806) ist, gemessen an der Zahl der 15-18 jährigen türkischen Staatsangehärigen (3519) gering. Die in Klammern angegebenen Zahlen beziehen auf das Jahr 1976. Die zahlenmäßige Entwicklung und die Verteilung nach Schulzweigen türkischer Schüler in Berliner berufsbildenden Schulen sind in dem Anhang 1.1.3. dargestellt.

1.4. Anpassungsschwierigkeiten türkischer Schüler in der deutschen Umwelt

Wie bei allen anderen ausländischen Schülergruppen stellen das Elternhaus und die Schule als Spannungsfelder die Hauptinstanzen der Schwierigkeiten türkischer Schüler dar.[29] Die Bewältigung der Anpassungsprobleme türkischer Schüler hängt weitgehend davon ab, inwieweit sich das türkische Elternhaus in der deutschen Umwelt zurechtfinden kann[30] und inwieweit die deutsche Schule sich auf die Bedürfnisse und Bedingungen türkischer Schüler einstellt. D.h., wenn der Schulbesuch ausländischer bzw. türkischer Schüler neue pädagogische Maßnahmen erfordert und zusätzliche Qualifikationen verlangt, ob die Schule diese besitzt oder sich zu beschaffen vermag. Somit gehören die Schwierigkeiten der türkischen Eltern und der deutschen Schule zu den Schlüsselproblemen für die Anpassungsschwierigkeiten türkischer Schüler.[31]

Bezogen auf die schulische Betreuung türkischer Schüler zeigen sich die Probleme zunächst bei den Verständigungsmöglichkeiten ihrer Eltern.[32] Diese Sprachschwierigkeiten, verbunden mit allgemeinen Anpassungsproblemen sind Ursache vieler häuslicher Schwierigkeiten, zu denen noch die schulischen Probleme ihrer Kinder treten. Dazu kommen noch die zusätzlichen Probleme, die sich aus dem andersartigen heimatlichen kulturellen Hintergrund ergeben. Dies führt in vielen Situationen des Schulalltags (Schwimmunterricht, Ausflüge, Sexualkunde, Beurlaubungen...) zu Schwierigkeiten zwischen Schule und Eltern bzw. zwischen Eltern und Kindern. Die Schulpflicht in Deutschland wird von den betroffenen auslandischen Eltern weniger als Recht auf Bildung verstanden, sondern eher als finanzielle Belastung, weil die Kinder als Aufsicht für jüngere Geschwister oder "Mitverdiener" ausfallen.[33]

Die Konfrontation mit den deutschen Schulbehörden bei der Anmeldung des Schülers und während des Schulbesuchs erleben die Eltern als wenig verständliche Kommunikation oder unverstandliche Begegnung. Denn den meisten Eltern fehlen nicht nur deutsche Sprachkenntnisse, sondern auch allgemeine Kenntnisse über die Schule als Institution in Deutschland und im Heimatland. Da die Eltern

in Deutschland wie auch im Heimatland mit dem Lehrer wegen der Arbeitsverhältnisse selten in Berührung kommen (in der im Folgenden ausgewerteten eigenen Untersuchung waren 80% der Mütter von 9 - 13jährigen Schülern berufstätig), können sie kaum eine differenzierte Reaktion auf die Vorschläge des Lehrers zeigen. Dasselbe gilt in vermehrtem Maß auch für die Schulbehörden.[34] Die Möglichkeiten, Eltern bei Schulproblemen ihrer Kinder mit einzubeziehen, sind bisher noch wenig geklärt.[35] Ähnlich wie für den einzelnen Lehrer die Einschaltungsmöglichkeiten der Eltern von deren Voraussetzungen - Bildungsstand, Deutschkenntnisse, Erziehungsziele - bestimmt sind, hängt auch umgekehrt die Möglichkeit der Schule, ihre Funktion zu erfüllen, damit zusammen. Wenn die deutsche Schule für das türkische Kind die Funktion hat, ihm den Schritt in die neue Gesellschaft zu erleichtern, so hat sie vor allem die neuen kulturellen Werte und Symbole zu vermitteln. Der Erfolg dieser Bemühungen hangt weitgehend von der Informiertheit der deutschen Schule über den kulturellen Hintergrund des türkischen Elternhauses ab. Bei der Verbesserung der schulischen Situation in didaktischer Hinsicht fällt den deutschen Lehrern türkischer Kinder eine bedeutende Aufgabe zu. Sie haben aber meist keine Ausbildung, die die entsprechenden Qualifikationen zum Unterricht mit ausländischen Kindern vermittelt hätte. So ergeben sich Probleme zwischen den türkischen Kindern und den deutschen Lehrern vor allem daraus, daß die Lehrer mit sachlichem und auf die Einzelleistung der Schüler zielendem Unterricht deren Bedürfnis nach einer affektiven persönlichen Beziehung nicht entsprechen. Bisher vollziehen sich die kulturell geprägten Erziehungsprozesse im türkischen Elternhaus und in der deutschen Schule unabhängig voneinander, weil eine Beziehungs- und Verständigungsmöglichkeit zwischen den beiden Institutionen sprachlich nicht gegeben ist. Weder besitzen die türkischen Eltern ausreichende Deutschkenntnisse noch die deutschen Lehrer Türkischkenntnisse. Insofern können die türkischen Schüler bei der Bewältigung von Anpassungsschwierigkeiten weder von ihren Eltern genügend unterstützt, noch von der deutschen Schule ausreichend gefördert werden. Das schließt ein, daß die Erziehungsstile der türkischen Eltern und der deutschen Lehrer sich notwendigerweise stark unterscheiden.[36] Dieses Auseinanderklaffen ist den türkischen Kin-

dern aber nicht begreiflich; dies gilt besonders für die türkischen Schüler, die ihren Schulbesuch in der Türkei unterbrochen haben und anschließend in die Bundesrepublik gekommen sind.

Wenn man türkische und deutsche Schüler zusammen unterrichtet, ohne ihre kulturellen Werte einander anzunahern, bzw. diese Werte gegenseitig verständlich zu machen, so ist es unvermeidbar, daß Mißverständnisse entstehen, womit die Anpassung der deutschen und türkischen Schüler aneinander in der für beide neuen Umwelt erschwert wird. Auch für die deutschen Schüler ist die Umwelt insofern neu, als sie mit dem Phänomen ausländischer Mitschüler konfrontiert werden. Diese Mißverständnisse kommen durch den Mangel an sprachlicher Ausdrucksfähigkeit bei türkischen Kindern und durch die andersartigen - für die türkischen Kinder aber selbstverständlichen - Verhaltensweisen zustande. Aufgrund dieser zwei verschiedenen Sprachen, die die deutsche Umwelt und die türkischen Kinder haben, entstehen für die Kinder sehr unangenehme und pädagogisch sehr unerwünschte Spannungen. Bei einer Anpassung an die deutsche Umwelt in Verbindung mit dem Erwerb der deutschen Sprache kann man einen Abbau der Spannungen beobachten.[37] Die Anpassungsprobleme stellen sich bei einem türkischen Schüler etwa so dar:

Das türkische Kind, das aus einem ländlichen Gebiet in der Türkei kommt, reagiert in seinem ersten Jahr in der deutschen Schule auf jeden Hinweis des deutschen/türkischen Lehrers sehr aufmerksam. Die Motivation für schulische Leistung ist erheblich. Es hat die Hoffnung, von den deutschen bzw. ausländischen Mitschülern akzeptiert zu werden. Wenn seine Eltern in einem Auslander-Ballungsgebiet wohnen, kann es in eine Vorbereitungsklasse (VBK) oder Besondere Klasse (BK)[38] für Türken oder Ausländer aufgenommen werden. Im anderen Fall besucht es eine deutsche Regelklasse. Es möchte nicht , daß man ihm weniger Aufmerksamkeit schenkt, weil die Verstandigung mit ihm viel anstrengender ist als mit seinen Mitschülern; daher ist es fleißig. Es nimmt jede ihm vorgeschriebene Rolle und Aufgabe an. Schließlich ist es ja in "Almanya". Viele seiner Freunde in der Heimat träumen von "Almanya". Daß seine Eltern in Deutschland arbeiten und es selost nach Deutschland kommen konnte, erscheint ihm wie ein Marchen. Es will mit den deutschen Mitschülern Kontakte aufnehmen und einen deutschen Freund haben. Die-

ser Wunsch geht im Wohnviertel meistens auf Grund der Wohnverhältnisse seiner Eltern, in der Schule wegen des Schulklassentyps nicht in Erfüllung. Eine unmittelbare Beziehungsmöglichkeit zu den deutschen Schülern bieten nur die deutschen Regelklassen. Wenn das Kind auf Grund seiner Wohngegend in einer VBK oder BK ist, hat es nur in den Pausen die Möglichkeit, deutschen Schülern zu begegnen. Die deutsche Spielgruppe auf dem Schulhof oder außerhalb der Schule ist aber für das türkische Kind am Anfang "unverständlich". In der Schule ist vieles neu. Es bleibt zurückhaltend. Es will vorsichtig sein, damit es keine Fehler macht. Deshalb bleibt es zunächst einmal unter türkischen Kindern oder allein.Das sind die ersten Monate eines türkischen Kindes, in denen es zwischen Schule und Elternhaus alltägliche Funktionen erfüllt.; es geht zur Schule, zum Einkaufen, zu den Kindern von Verwandten oder Bekannten oder läuft einfach auf den Straßen herum. Seine Entwicklung im kulturellen und persönlichen Bereich ist dadurch eingeengt, daß es nur mit der türkischsprachigen Umwelt interagieren kann. Zu der deutschsprachigen Umwelt hat es noch nicht den sprachlichen Schlüssel. Es kennt daher auch die neuen Handlungsweisen nicht, die in seiner Umgebung als "gut" oder "schlecht" gelten.[39] Da es die ihm bedeutungslos erscheinenden kulturellen Handlungsmuster nicht aufnehmen kann und mit seinen eigenen Mustern keine Resonanz bekommt, wird es immer zurückhaltender und introvertierter. Es hat entweder Handlungsweisen, die in der Türkei geprägt wurden und den deutschen Kindern und Lehrern "andersartig" erscheinen, oder aber es weiß nicht, wie es sich verhalten soll. So bleibt es "stumm", seiner Meinung nach nur vorübergehend. Es glaubt, daß es eines Tages die deutsche Sprache so gut lernt, daß es dann mit deutschen Nachbarkindern und Mitschülern - wenn es überhaupt welche hat - sprechen und spielen kann. Es meint, so lange warten zu müssen. Zunächst findet es die Umgebung schön, wobei die Schönheit vor allem die Kaufhäuser, das Spielzeug, elektronische Geräte, Kleidungsstücke und den zoologischen Garten betrifft[40]

Während der obengenannten Wartezeit fangt das türkische Kind an, Freundschaften mit anderen türkischen Kindern zu schließen, falls in seiner Umgebung türkische Familien wohnen.[41] Seine Introvertiertheit gegenüber deutschen Kindern und Erwachsenen verwandelt sich allmählich in Extrovertiertheit gegenüber türkischen Kindern, auf

dem Schulhof, in der Straße, in der es wohnt, auf den Spielplätzen und bei Familienbesuchen. Mit den türkischen Kindern, die es dort kennenlernt, spricht es vor allem über die Herkunftsregion, die dortige Schule, die Freunde in der Türkei, die deutschen Kinder und die ehemaligen türkischen Lehrer oder die Lehrer in der deutschen Schule. Es kommen Gesprächssituationen vor, in denen die Heimat in einem anderen Sinne "schön" empfunden wird; in der Heimat hatte es viele Freunde.[42] Es konnte mit ihnen so schön sprechen und spazierengehen. Die Umwelt sah anders aus; es gab nicht so viele Straßen wie in Berlin. Hier ist alles irgendwie komplizierter.[43] Es gibt so viele Einzelheiten, von denen das türkische Kind täglich bombardiert wird, weil sein heimatlicher Erfahrungshorizont weniger differenziert ist als der in Berlin. Wenn zwei oder mehr türkische Kinder zusammenkommen, geschieht es, daß der neuen deutschen Umwelt eine Bedeutung gegeben wird: Sie wird nicht mehr nur "schön" gefunden. Das kann dazu führen, daß die hohe Leistungsmotivation, die zu Beginn des Aufenthaltes in Berlin bestand, allmählich abnimmt. Das türkische Kind kann dann nicht mehr so aufnahmebereit und interessiert sein.

Etwas anders können diese Prozesse bei einem türkischen Kind verlaufen, das eine deutsche Regelklasse besucht und in einer deutschen Nachbarschaft wohnt. Je nach der Einstellung des deutschen Lehrers gegenüber der Türkei und den türkischen Kindern werden das Land "Türkei" und die Menschen "Türken" von den deutschen Schülern "gut/schön" oder"nicht gut/schön" gefunden. Im Fall einer positiven Einstellung gegenüber der Türkei und den Türken fängt das türkische Kind an, sowohl die deutsche Umwelt lieb zu gewinnen, als auch die Heimat lieb zu erhalten.[44] Wenn das nicht der Fall ist, d.h. wenn der Heimat gegenüber keine positive Einstellung vonseiten des deutschen Lehrers und der deutschen Schüler besteht, so kann man beobachten, daß es aggressiv oder depressiv wird.[45] Das türkische Kind hat Sehnsucht nach den Familienangehörigen und Freunden in der Türkei. Es möchte so gern wieder dort sein, die heimatliche Atmosphare wiederfinden. Dieser Zeitpunkt stellt den empfindlichsten Augenblick für die Entstehung und Verinnerlichung von neuen Handlungen den deutschen Personen gegenüber dar. Das türkische Kind, das sich in einem Depressionszustand be-

findet, erwartet, daß die deutschen Kinder und Lehrer es "verstehen" Seine Hoffnung auf persönliches Verständnis wird je nach Einstellung seiner deutschen Umwelt erfüllt oder nicht erfüllt. In den meisten Fällen kann sich aber die deutsche Umwelt kaum für das Kind interesssieren,[46] zumal die Personen in dieser industrialisierten Gesellschaft ein anderes Problemniveau haben. Denn was für das türkische Kind ein Problem ist, wird von ihnen kaum als "Problem" empfunden.[47] So bleibt der Wunsch nach Verständnis meistens einseitig. Und selbst wenn die deutschen Kinder und Lehrer sich für das türkische Kind interesssieren, so verläuft das entweder sehr oberflächlich oder brich ab, weil die gegenseitigen kulturellen Kenntnisse[48] als Grundlage für Gespräche und ständige Interaktionen fehlen. Wenn es mit der deutschen Umwelt nicht interagieren kann, so hält das türkische Kind diese für sehr "kalt".

Da die türkischen Familien zumeist aus den ländlichen Gebieten Anatoliens kommen, ist die Persönlichkeit ihrer Angehörigen mehr kollektiv als individuell geprägt.[49] In diesem Familienkreis hat das Kind mehr Liebe aber auch mehr genormte Handlungsweisen.[50] Sowohl in der Familie als auch in der Schule ist seine Rolle als Kind festgelegt. In einer Großstadt wie Berlin haben Kinder mehr Raum, ihre Handlungen selbst zu regulieren. Bereits in der Grundschule hat die Individualität mehr Bedeutung als in der türkischen Primarschule. In einer Schule, in der die Individualität mehr zählt, wird die kollektive Leistung weniger gefördert. Hier kommt es viel eher auf das Selbstbewußtsein, den Durchsetzungswillen an.[51] So kommt zu den ungenügenden deutschen Sprachkenntnissen das vermißte enge Zusammengehörigkeitsgefühl mit einer Gruppe hinzu. Die persönliche Orientierung in dieser Umwelt scheint dadurch umso schwerer.[52]

Außerdem sind die Lehrstoffe in der deutschen Schule im Vergleich zu der türkischen Schule unterschiedlich. Da die Curricula sowohl in der türkischen als auch in der deutschen Schule umweltorientiert sind, ergeben sich daraus Verständnisschwierigkeiten für das türkische Kind in Berlin insofern, als die betreffenden Unterrichtseinheiten in der deutschen Schule seinen Bedürfnissen nicht entsprechen. Viele der Unterrichtseinheiten (z.B. in den Fachern Sachkunde, Sozialkunde, Erdkunde, Geschichte) enthalten Begriffe, die für das Kind "abstrakt" sind.

In den meisten Fällen liegt nach etwa zweijährigem Aufenthalt in Berlin fest, ob das Kind Grundzüge der Orientierung an der neuen Kultur erworben hat, auf denen es weiter aufbauen kann, oder ob die im Zuge der Wanderung auftretende Orientierungslosigkeit bestehen bleibt. Nach dieser Phase wird es immer schwieriger, etwas Wesentliches zu ändern. Verläuft dieser Prozeß negativ, so kann er zur Folge haben, daß das türkische Kind sich oft nicht mehr konzentrieren kann, es einfach keine Lust mehr hat, etwas anzufangen. Wenn der zweijährige Aufenthalt ihm dagegen positive Erfahrungen gebracht hat, dann fühlt es sich immer besser.[53] Es fängt dann an, das zu essen, was den deutschen Kindern schmeckt, solche Kleidung zu bevorzugen, die von deutschen Mitschülern gern getragen wird. Es hört sogar die Melodien, die die deutschen Schüler "schön" finden. Allmählich hat es wieder eine Umwelt. Dieses Finden einer neuen Umwelt setzt voraus, daß die Eltern dies dadurch unterstützen, daß sie die neuen Verhaltensweisen ihrer Kinder tolerieren, wodurch die Entstehung einer ambivalenten Handlungsorientierung vermieden wird.

Für das türkische Kind aber, das bis dahin keinen Anschluß fand,[54] beginnt nun erst die wirkliche Isolierung. Es hat zumeist ausschließlich türkische Freunde. Sie haben bestimmte Treffpunkte. Gleich nach dem Unterricht oder schon während der Unterrichtszeit verabreden sie sich im Park, irgendeinem U-Bahnhof oder auf einer Straße. In Bezirken wie Kreuzberg und Wedding vollziehen sich diese Prozesse in solchem Maße, daß es zur Bildung einer ambivalenten Handlungsorientierung kommt. Das Kind verhält sich bei den Eltern anders als bei den deutschen Kindern oder dem deutschen Lehrer. Diese deutsche Umwelt ist zwar "kalt", aber auch weniger autoritär. In manchen Fällen entwickelt sich die plötzlich genossene Antiautorität zur Normlosigkeit und zum totalen Durcheinander.[55]

Die strenge Disziplin,[56] die das Kind zu Hause in Kauf nimmt, verwandelt sich dann in der Schule zu einer eigensinnigen Freiheit. Dadurch verliert es seine Stellung in der türkischen Umgebung, ohne dafür eine Stellung in der deutschen Umwelt zu gewinnen.[57] Seine neue Position liegt auf der schmalen Grenzlinie zwischen der deutschen und türkischen Kultur. Mit anderen Worten, seine persönlich Existenzbasis hat keinen großen Spielraum mehr. Während die-

ser Phase kommt es öfter vor, daß es Kopfschmerzen oder Verhaltensstörungen hat[58] und die Schule nicht regelmäßig besucht.[59] Im Grunde genommen hat für das Kind die deutsche Schule inzwischen ihre Bedeutung verloren. Es ist nur ein Schüler, der in der Klasse "anwesend" ist. Wenn diese Elemente mit den Existenzunsicherheiten der Eltern zusammenkommen, so fängt es an, eine reale Depressionsphase zu durchlaufen. Es ist in dieser Gesellschaft nicht nur sozial isoliert, sondern auch persönlich gespalten.

Kurzum, es entscheidet sich in der Regel während eines dreijährigen Aufenthaltes in Berlin, ob das Kind hier in der neuen Umwelt einen Halt findet und sich weiterentwickelt oder isoliert bleibt und ein depressiv/aggressives Problemkind wird. Im zweiten Fall gehören also die Unsicherheits-, Überanpassungs-, Beeinflußbarkeitserscheinungen sowie die Symptome einer mangelnden Ich-Bildung zum Alltagsleben türkischer Kinder.[60]

1. • Einwanderungsmodell oder Rotationsmodell?

Was versteht man unter dem Einwanderungsmodell und dem Rotationsmodell? Zunächst soll der Begriff "Rotation" beschrieben werden, der die politische Alternative bei der B handlung von Migrationsbewegungen darstellt. Dem Rotationsmodell liegt die Grundannahme zugrunde, daß die Bundesrepublik Deutschland kein Einwanderungsland ist. Dieses Modell "geht von der Annahme aus, daß die in Deutschland arbeitenden Familienmitglieder nach ihrer zeitlich begrenzten Aufenthaltsdauer mit ihrer Familie in das Heimatland zurückkehren werden, sei es freiwillig oder sei es, daß Mechanismen für einen Rückkehrzwang eingesetzt werden. Da für diesen Fall die Kinder in das heimatliche Schulsystem rückgegliedert werden müssen, ist dieser Notwendigkeit während ihres Schulbesuches in Deutschland Rechnung zu tragen." [61]

Das Einwanderungslandmodell geht dagegen von der unbefristeten Aufenthaltsdauer und der stufenweise laufenden Einbürgerung in das Immigrationsland aus. Die Unterschiede zeigen sich vor allem in der Praxis. Während in manchen Einwanderungsländern "eine relativ schnelle Einbürgerung der Einwanderer als wesentliches Element der Einwanderungspolitik " [62] angesehen wurde, stellt in anderen das Einwanderungsmodell eher eine "restriktive Einbürgerungspolitik" dar. Zu der ersten Gruppe gehören vor allem die U.S.A., Kanada und Australien. Ein Beispiel für die zweite Gruppe ist die Schweiz. Da aber die Bundesrepublik nach offizieller Feststellung kein Einwanderungsland ist, steht dieses Modell im Widerspruch zu rechtlichen Voraussetzungen.

Der Begriff "Integration" bildet den haufigst gebrauchten Terminus, der im Zusammenhang der Migrationsbewegungen ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik auftaucht. Dieser Begriff bedarf zunächst einer etymologischen Erlauterung. Das Wort "Integration" stammt aus dem Lateinischen und bedeutet "Wiederherstellung, Erneuerung, Erganzung " (integratio). [63] Unter diesen Wörtern scheint der letzte Be-

griff in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts mehr Resonanz gefunden zu haben. Denn die neuen Wörterbücher[64] geben unter "Integration" "Ergänzung, Vervollständigung, Zusammenarbeit, Einverleibung, Eingliederung, Aufhebung der Rassentrennung, Fusion und Vereinigung" an. Die englisch/amerikanische Immigrationsliteratur versteht darunter im Zusammenhang mit schulischen Problemen besonders "die Aufhebung der Rassentrennung". In den sechziger Jahren fand dieser Begriff auch Eingang in die deutsche Literatur, obwohl die sozialen Verhältnisse, die sich aus der Bevölkerungswanderung in den U.S.A. und in England ergaben, nicht für die Bundesrepublik gültig sind. Je nach der Interpretation versteht man seitdem unter dem Begriff "Integration" verschiedene Vorgänge, deren Bedeutung sich von der "sozialen Integration" bis zur "kulturellen Integration" erstreckt.

Die "soziale Integration" umfaßt die soziale Stellung der ausländischen Arbeitnehmerfamilien, wobei es sich um die rechtliche Gleichstellung im Gastland handelt. Die soziale Integration erfordert, daß Rechte und Pflichten ausländischer Arbeitnehmerfamilien in Bezug auf Bildung, Beruf, Einkommen, Wohnen, Steuer, Freizügigkeit und Politik erweitert werden. In Arbeit und Bildung sind sie den deutschen Mitbürgern gleichgestellt.

Die "kulturelle Integration"[65] ist dagegen "die Endform der Integration". Sie setzt die "soziale Integration" voraus, zielt aber auf die kulturelle Bindung an die "neue" Heimat ab. Sie schließt die vollstandige Integration in der deutschen Gesellschaft ein. Die auslandischen Familien nehmen in diesem Fall an allen Bereichen des sozialen Lebens teil, sie sind vollwertige Bürger. Im Bildungswesen, im politischen Leben und im Arbeitsprozeß haben sie die gleichen Rechte wie ihre deutschen Mitbürger. In der Besetzung der sozialen Positionen sind sie ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung entsprechend vertreten. Die Forderung nach kultureller Integration betrifft nicht nur den Status ausländischer Arbeitnehmer-

familien in Bezug auf Bildung, Beruf, Politik und Wohnen, sondern reicht auch in ihr persönliches Leben hinein. Im Falle einer kulturellen Integration fühlen sie sich nach Angaben von Nikles/Schrader/Griese (1976) als "neue Deutsche". Auf der juristischen und politischen Ebene entspricht die kulturelle Integration dem Recht auf unbegrenzte Aufenthaltsdauer, beziehungsweise auf Einbürgerung.

Obwohl eine eindeutige Trennung von kultureller und sozialer Integration aus der bisherigen Literatur und Praxis nicht hervorgeht, besteht bei unserem Begriffsgebrauch die entscheidende Differenz in der Identitätsbildung der ausländischen Familienangehörigen. Im Rahmen des Konzepts einer sozialer Integration (ohne darauf aufbauende kulturelle Integration) wird die kulturelle Bindung an die Heimat gefördert.[66] Die heimatliche Kultur und Sprache gewinnen mehr Gewicht. Die nationale und kulturelle Identität der Heimat soll erhalten bleiben.

Während die Begriffe soziale und kulturelle Integration Prozesse umfassen, die sich im Aufnahmeland vollziehen, bezieht sich der Begriff "Reintegration" auf die soziologischen und sozialpsychologischen Vorgänge im Heimatland, nachdem ein gewisser Grad der sozialen oder kulturellen Integration im Aufnahmeland bereits erreicht worden ist. (Vgl.H.Widmann;Gastarbeiterkinder als schulisch-pädagogisches Problem.WS 1977/78,37.) Mit einem Rotationsmodell ist die kulturelle Integration unvereinbar. Dieses Modell ist zwar auf eine befristete Aufenthalts- und Arbeitsdauer im Gastland gerichtet und umfaßt damit soziale Integration in dem Sinne, daß den ausländischen Arbeitnehmerfamilien nach dem Abkommen von Rom vom 25.3.1957 und nach weiteren EG-Richtlinien bestimmte Rechte gewährleistet werden. Den ausländischen Arbeitnehmerfamilien soll zwar die Anpassung an die Lebensverhaltnisse in der Bundesrepublik erleichtert werden, aber den Schwerpunkt der Bemühungen stellen die Maßnahmen für den Anschluß an die Heimat dar. In diesem Sinne wird innerhalb dieses Modells die Reintegration angestrebt.

Das Einwanderungsland-Modell setzt die soziale Integration voraus, zielt aber auf kulturelle Integration ab. Dazu ge-

hören das Recht auf unbefristete Aufenthaltsdauer bzw. Einbürgerung. Die kulturelle Integration ist innerhalb dieses Modells eine Möglichkeit, aber keine Notwendigkeit. Eine alternative stellt die ausländische Kolonie dar, d.h. eine weitgehende Bewahrung der türkischen Kultur trotz eines möglicherweise lebenslangen Aufenthaltes im Gastland. Obwohl das Modell der kulturellen Integration davon ausgeht, daß der Anschluß an die neuen Lebensverhältnisse vorrangig ist, müssen demnach Maßnahmen für eine mögliche Reintegration (Erleichterung der Anpassung an das Herkunftsland) getroffen werden, für den Fall, daß es dennoch zur Rückkehr kommt.

a) Die Position der Bundesrepublik Deutschland/ des Berliner Senats

Wie die Stellungnahmen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, des Berliner Senats und des Ministeriums für Nationale Erziehung der Repuolik Türkei zwischen kultureller, sozialer Integration und Rotation (ozw. Reintegration) differenzieren, zeigen folgende Beschlüsse: Für die Ausführungsvorschriften über den Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer und für jugendliche ausländische Arbeitnehmer des Berliner Senats vom 15.April 1971 galt der Beschluß der KMK vom 14/15. Mai 1964, in dem den Ausführungsvorschriften zufolge sowohl eine Erleichterung der Eingewöhnung in die deutsche Schule, als auch die Förderung in der Muttersprache und der Heimatkultur vorgesehen ist. Der betreffende Text lautet folgendermaßen:

"Um den ausländischen Kindern die Eingewöhnung in die deutsche Schule zu erleichtern, sind ihnen Grundkenntnisse im Deutschen durch zusatzlichen Unterricht zu vermitteln.... Der Förderung der ausländischen Kinder in ihrer Muttersprache kommt eine besondere Bedeutung zu..... Es ist vorgesehen, daß für die auslandischen Schüler von den Konsulaten ihrer Heimatlander zusatzliche Unterrichtsveranstaltungen eingerichtet werden".
"Gegenstand dieser Veranstaltungen, die außerhalb des Rahmenplans der Berliner Schule liegen, ist Unterricht in der jeweiligen Muttersprache unter Einschluß von Landeskunde und Landesgeschichte".[67]

Ein weiterer Beschluß über den Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer wurde am 3. Dezember des gleichen Jahres von der KMK getroffen.[68] Darin wird darüber hinaus eine "Mitarbeit" schulpflichtiger ausländischer Kinder und Jugendlicher im Unterricht der deutschen Schule erwähnt. Ausgehend von den Erfahrungen in Bezug auf die Anwerbung und Vermittlung ausländischer Arbeitnehmer wird eine Weiterentwicklung im folgenden Sinne als möglich und notwendig betrachtet, und zwar so, "daß die im deutschen Schulsystem liegenden Bildungschancen von den Kindern ausländischer Arbeitnehmer in verstärktem Maße wahrgenommen werden können.[69] Bezüglich des muttersprachlichen Unterrichts heißt es in diesem Beschluß:

"Die ausländischen Schüler sollen die Möglichkeit haben, auch an muttersprachlichem Unterricht teilzunehmen. Seine Aufgabe ist es, um die Erhaltung der Verbindung der Schüler zur Sprache und Kultur ihrer Heimat bemüht zu sein."[70]

Im selben Jahr hatte der Senat von Berlin die Bildung eines Planungsteams und eines Planungsausschusses für den Bereich "Eingliederung der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien" beschlossen. Der Abschlußbericht dieses Planungsausschusses wurde am 28. November 1972 dem Senat vorgelegt. Im Vorwort heißt es:

"Das Ziel des vorliegenden Berichts ist es, dazu beizutragen, daß die ausländischen Arbeitnehmer in unserer Stadt nicht nur in ihrer Funktion der Ergänzung des Arbeitsmarktes betrachtet werden, sondern daß auch sie und ihre Familien entsprechend ihrem Beitrag zum Sozialprodukt und zum Wohlstand unseres Gemeinwesens ein Recht darauf haben, in zumutbaren und angemessenen Umständen zu leben und Chancengleichheit in allen wichtigen Lebensbereichen zu beanspruchen."[71] Damit ist das gemeint, was oben als "soziale Integration" bezeichnet wurde und was sowohl mit einer Politik der Rotation als auch mit dem Einwanderungsland-Modell vereinbar ist.

In Berlin wird das "Bedarfsorientierte Integrationsmodell" bevorzugt.[72] Dieses Modell entstand aus einer Mischung der seinerzeit zur Diskussion stehenden Alternativen, in denen das Einwanderungsmodell und Rotations-

modell jeweils die beiden Extreme darstellten. Daß das bedarfsorientierte Integrationsmodell ein "Misch-Modell" ist, geht auf die Berliner Gegebenheiten und Erfordernisse zurück (vgl. Graphik I.1.3.a.). Aus diesem Modell zitieren wir in Abschnitten drei Punkte:

"Das bedarfsorientierte Integrationsmodell erstrebt eine Begrenzung der Hereinnahme auslandischer Arbeitnhemer durch Bemühungen um einen möglichst hohen Arbeitnehmerwanderungsgewinn aus dem übrigen Bundesgebiet, weitere Anstrengungen zur Mobilisierung weiblicher Berliner Erwerbspersonen und intensive Maßnahmen zur Qualifizierung der vorhandenen Arbeitskräfte und Rationalisierung der Arbeitsplätze. Nur die durch die genannten Maßnahmen reduzierte Arbeitnehmer-Lücke soll durch ausländische Arbeitnehmer geschlossen werden..."

Dieses Modell "gewährt dem ausländischen Arbeitnehmer Hilfen für seine Entscheidungsfreiheit in der essentiellen Frage der Rückkehr oder des Verbleibens durch Maßnahmen zur Förderung der Integrationsfähigkeit und -willigkeit auf der Grundlage einer klaren Aussage der zuständigen Stellen über seine Chancen zu einer dauerhaften Eingliederung bis hin zur Einbürgerung."
Es "nimmt die Eigeninitiativen lähmende Unsicherheit vom auslandischen Arbeitnehmer und motiviert ihn zu eigenen Anpassungs- und Eingliederungsanstrengungen, insbesondere zur Überwindung der Sprachbarriere und zur beruflichen Qualifizierung, wodurch seine Betreuung und Eingliederung erleichtert und der zunehmende Bedarf der Wirtschaft an qualifizierten Kräften berücksichtigt wird. Gleichzeitig entwickelt sich ein Prozeß der Auslese der Integrationsfähigen und integrationswilligen Arbeitnehmer aus der Masse der in der Rotation verharrenden Zuwanderer." [73]

Im dem oben genanntem Sinne laßt der Bericht die Möglichkeit einer Rotation offen. Neben der persönlichen "Willigkeit", eine Entscheidung zwischen Integration und Rotation zu treffen, gewinnt auch die entsprechende "Fahigkeit" Gewicht. Ausgehend von diesem Grundmodell werden Lösungs-

vorschläge zum Abbau der Sprachbarriere gemacht, wie die "soziale Integration" erleichtern sollen und es werden Maßnahmen zum muttersprachlichen Unterricht getroffen, die die nationale Entfremdung vermeiden sollen. Vergleicht man die Überlegungen dieses Berichtes zur schulischen Betreuung ausländischer Schüler mit den Beschlüssen der KMK vom 3.12.1971, so zeigen sich keine grundsätzlichen und wesentlichen Unterschiede.

Der am 28.November 1972 gebildete"Senatsausschuß für die Angelegenheiten ausländischer Arbeitnehmer in Berlin" gab in seiner Stellungsnahme vom 20. Juni 1973 an, daß das "Bedarfsorientierte Integrationsmodell am besten geeignet ist, die Probleme einer sachgerechten Lösung zuzuführen".[74] Dies wurde damit begründet, daß dieses Modell sowohl Rotationselemente als auch Integrationselemente enthalte und in dieser Form der Berliner Wirklichkeit entspreche.

In der oben genannten Stellungnahme wird über eine Befragung berichtet, die 1971 in Berlin durchgeführt worden war. Die Ergebnisse dieser Befragung ergaben, daß 19 % der ausländischen Arbeitnehmer auf Dauer in Berlin bleiben wollen, 54 % von ihnen noch unsicher waren und 27 % keine Angabe machten. Diese Antworttendenzen interpretierte man als eine gewisse Unsicherheit der ausländischen Arbeitnehmer in Bezug auf ihre Aufenthaltsdauer in Berlin und leitete daraus eine Reihe von Vorschlägen ab, u.a. eine Verbesserung der aufenthaltsrechtlichen Lage ausländischer Arbeitnehmer. Neben diesen auf die Praxis bezogenen Vorschlägen wurde zur Frage der Integration und Rotation folgende Auffassung vertreten:

"In der Praxis hat sich also bisher gezeigt, daß nur ein Teil der Ausländer, die zur Arbeitsaufnahme nach Berlin kommen, beabsichtigt, länger bzw. für immer in der Stadt zu bleiben... Trotz einer in den letzten Jahren zunehmenden längeren Verweildauer wird die freiwillige Rotation auch in den kommenden Jahren ein großes

Gewicht behalten. Der Senatsausschuß ist der Auffassung, daß auch in Zukunft aus zahlreichen Gründen keine Maßnahmen ergriffen werden sollten, diesen Prozeß zu behindern. So kann die Rückkehr der ausländischen Arbeitnehmer in ihre Heimatländer dem Interesse der Herkunftsländer, vor allem weil die in der Bundesrepublik erworbenen beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten für die eigene wirtschaftliche Entwicklung nutzbar gemacht werden können, entsprechen. Auch für Berlin ist die freiwillige Rotation insofern von Nutzen, als es durch den laufenden Wechsel der ausländischen Arbeitnehmer verhältnismäßig leicht möglich ist, Arbeitskräfte dorthin zu vermitteln, wo sie benötigt werden." 75

Bei dem oben angeführten ersten Punkt der Stellungnahme handelt es sich sowohl im Falle einer "bedarfsorientierten Integration" als auch im Falle einer Rotation um die Willigkeit der betreffenden Arbeitnehmerfamilien. Die Einführung einer administrativ gelenkten Rotation oder Integration wird ausgeschlossen.

Eine neue Überlegung in Bezug auf die schulische Betreuung ausländischer Kinder bringt diese Stellungnahme kaum. Das heißt, daß die soziale Integration ausländischer Schüler durch die Vorbereitungsklasse als Übergangsstufe zur deutschen Regelklasse gewährleistet wird. Da eine direkte Aufnahme in die deutsche Regelklasse aus Gründen mangelnder bzw. gar nicht vorhandener deutscher Sprachkenntnisse oder wegen des hohen Anteils ausländischer Schüler in der jeweiligen Schule nicht möglich sind, wird die Einrichtung von "Vorbereitungsklassen" und "Klassen besonderer Prägung" notwendig. Auf die Einzelheiten zu diesen Klassen gehen wir in dem Unterkapitel "Die Schulsituation für ausländische/türkische Kinder in Berlin" ein. Hier begnügen wir uns mit einer kurzen Beschreibung der Funktion der o.g. Schulklassen in Bezug auf die soziale Integration. Die Vorbereitungsklassen wurden vor allem für die Einführung in die deutsche Sprache und deren Erlernen gebildet. Neben dem Deutschunterricht wird den auslandischen Schülern zusätzlicher Unterricht (teilweise muttersprachlich) in den anderen Fachern angeboten. Spätestens innerhalb von zwei Jahren sollen die Schüler, je nach dem Grad der Beherrschung der deutschen Sprache, in die

deutsche Regelklasse eingeführt werden, in der die soziale Integration mehr gefördert werden kann. Die "Klassen besonderer Prägung" sind eine Notwendigkeit in Ballungsgebieten, in denen der Anteil ausländischer Schüler die 20%-Grenze überschreitet. In diesen Klassen wird der Unterricht nach den Berliner Rahmenplanen erteilt. Die Unterrichtssprache ist Deutsch, jedoch befinden sich in diesen Klassen ausschließlich ausländische Schüler. Der Übergang von einer "Klasse besonderer Prägung" in eine deutsche Regelklasse ist in der Regel aufgrund des hohen Ausländeranteils ausgeschlossen.

Nach dieser "Stellungnahme" hat der Senat von Berlin am 9.Juli 1974 einen Maßnahmenkatalog "zur weiteren sozialen Eingliederung der ausländischen Arbeitnehmer und deren Familien" beschlossen. Darin heißt es , daß die Probleme in Verbindung mit der sozialen Integration ausländischer Arbeitnehmerfamilien "keineswegs spezifisch für Berlin sind, sondern gleichartig auch in westdeutschen Ausländer-Verdichtungsregionen auftreten". Weiterhin wurde die soziale Eingliederung ausländischer Arbeitnehmerfamilien in Berlin "in dem notwendigen und erwünschten Umfange" als notwendig betrachtet, weil von der Bundesregierung am 13.11.1973 ein Anwerbestop eingeführt worden war. Die Maßnahmen vom 9.7.1974 basieren im einzelnen auf der Stellungnahme des Senatsausschusses für die Angelegenheiten ausländischer Arbeitnehmer in Berlin vom 2o.6.1973.

Am 8.April 1976 beschloß die KMK eine neue Vereinbarung über den "Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer". Darin wird weiterhin sowohl die Möglichkeit einer sozialen Eingliederung in die deutsche Schule als auch einer Wiedereingleiderung in die heimatliche Schule empfohlen:

"Gleichzeitig sollen die Bildungsmaßnahmen einen Beitrag zur sozialen Eingliederung der ausländischen Schüler für die Dauer des Aufenthalts in der Bundesrepublik Deutschland leisten. Außerdem dienen sie der Erhaltung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität."[7]

Dieser Beschluß brachte gewisse Präzisierung über die soziale Eingliederung in die deutsche Schule und die Wiedereingliederung in

die Heimatschule. Zum Beispiel wurde der Begriff "die sprachliche und kulturelle Identität" zum erstenmal erwähnt. Darüber hinaus betrachtete er im Punkt 3.2. (Klassen mit Muttersprache und deutscher Sprache als Unterrichtssprache) die Einrichtung derartiger Schulklassen in Ballungsgebieten als möglich, in denen die Lerninhalte auch in der Muttersprache der Schüler vermittelt werden können. Über den muttersprachlichen Unterricht und Deutsch als Unterrichtssprache heißt es:

"Über den Anteil des muttersprachlichen Unterrichts und des Unterrichts in deutscher Sprache in den einzelnen Jahrgangsstufen sowie über die weiteren Voraussetzungen für den Übertritt in deutschsprachige Regelklassen entscheiden die Länder in eigener Zuständigkeit".[7]

Nach diesem KMK-Beschluß, der in Bezug auf den Unterricht in deutscher Sprache und in der Muttersprache mehr Klasheit brachte, wurde dem Abgeordnetenheus von Berlin am 8.September 1977 ein Bericht[78] vorgelegt, der aufgrund des Antrags der CDU-Fraktion beschlossen wurde. Der Antrag stellte dem Berliner Senat folgende Frage:

"Der Senat wird gebeten, zu prüfen und bis zum 31.Oktober 1977 dem Abgeordnetenhaus zu berichten, ob durch Einrichtung nationaler muttersprachlicher Übergangsklassen für Kinder ausländischer Arbeitnehmer die Integration besser und schneller erreichbar ist".

Der Senatsbericht, der als Antwort auf diesen Antrag vorgelegt wurde, enthält unter anderem die Punkte "Ausgangslage (2), Positionen der Entsendeländer zur Integration (3), Maßnahmen des Senats zur Integration der ausländischen Schüler in Berlin (4), Nationale muttersprachliche Übergangsklassen (5), Prüfung in Berlin, ob durch die Einrichtung nationaler Übergangsklassen die Integration schneller und besser erreicht werden kann (6), Mögliche Konsequenzen bei der Einführung nationaler muttersprachlicher Übergangsklassen (7)."[79]

Im Punkt 1 wird unter anderem ein Zitat aus dem Abschlußbericht des Planungsteams "Eingliederung der auslandischen Arbeitnehmer und ihrer Familien" vom 1972 erwähnt. Wir nehmen hier einen Abschnitt aus diesem Zitat: "Sowohl die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz als auch die für das Land Berlin erlassenen Ausführungsbestim-

mungen gehen von einer gleichen Schulpflicht für deutsche und ausländische Kinder aus, schließen die Errichtung nationaler Schulen aus und verfolgen das Ziel, den ausländischen Kindern möglichst schnell die Eingliederung in deutsche Regelklassen und damit den Zugang zum vielfältigen Bildungsangebot der Berliner Schule zu ermöglichen."[80]

Die Positionen der Entsendeländer zur Integration werden im dritten Punkt erörtert. Zur Beschreibung der türkischen Position zur Integration wird ein Abschnitt aus dem Bericht der 7.Sitzung des Ständigen Gemischten Ausschusses vom 17.- 19. September 1974 in Ankara zitiert:

"Die türkische Seite brachte ihre Ansicht zum Ausdruck, daß bei der Lösung der Erziehungs- und Ausbildungsfragen der türkischen Arbeiterkinder die schnelle Integration dieser Kinder in das deutsche Schulsystem als Ziel angesehen werden müsse, und bat zu gewährleisten, daß die türkischen Arbeiterkinder das Bildungsangebot des Landes, in dem sie sich aufhalten, genau wie ihre deutschen Jahrgänge wahrnehmen können."[81]

Hinsichtlich der jugoslawischen Position wird angegeben, daß die jugoslawische Seite vorbehaltlos den Zugang der Kinder zum deutschen Regelunterricht befürwortet und keine nationalen Klassen wünscht.

Bis 1976 war die griechische Seite der Ansicht, daß für die griechischen Kinder griechische Nationalschulen errichtet werden sollten. Dieser Angabe, die eine Ablehnung des Integrationskonzeptes war, folgt die Erklärung, daß die griechische Seite seit 1976 ein neues Modell fordert, in dem der Unterricht in griechischer Sprache erteilt und Deutsch als obligatorische Fremdsprache geführt wird.

Im Zusammenhang mit der italienischen Position wird zum Ausdruck gebracht, daß Italien für die Integration der italienischen Kinder eintritt.

Zur Kennzeichnung der spanischen Position wird eine Feststellung des Bundes der spanischen Elternvereine in der Bundesrepublik Deutschland e.V. angegeben. Nach diesem Zitat spricht der Bund für die Integration spanischer Kinder in die deutschen Klassen und lehnt die Nationalklassen ab.

Im vierten Punkt, in dem die Maßnahmen des Senats zur Integration der auslandischen Schüler in Berlin beschrieben werden, kommt die Auffassung des Senators für Schulwesen zum Ausdruck. Danach stellt die direkte Aufnahme der ausländischen Schüler in die deutsche Regelklasse die beste Möglichkeit für die soziale und schulische Integration dar. Für die auslandischen Schüler, die keine oder unzureichende deutschen Sprachkenntnisse haben, werden Förderkurse vorgesehen, die jeweils von 10 Schülern besucht werden sollen. In den Schulen, in denen eine direkte Aufnahme der ausländischen Schüler in die deutsche Regelklasse wegen des hohen Ausländeranteils (maßgebend ist die 20%-Grenze ausländischer Schüler oohne oder mit unzureichenden deutschen Sprachkenntnissen) nicht möglich ist, sollen sprachhomogene oder sprachheterogene Vorbereitungsklassen eingerichtet werden, die den späteren Übergang in die Regelklasse ermöglichen sollen.

Zu dem Punkt "Nationale muttersprachliche Übergangsklassen" (NMÜ) wird der Hamburger Modellversuch von 1977 erwahnt. Nach Angaben des betreffenden Berichts können die NMÜ bis zum Ende der Grundschulzeit besucht werden. In den NMÜ soll der Unterricht in deutscher Sprache und in der Muttersprache erteilt werden. Für den muttersprachlichen Unterricht wird die partielle Einbeziehung der Lehrpläne des Heimatlandes vorgesehen. In diesem Zusammenhang wird angegeben, daß dieser Modellversuch von spanischer Seite abgelehnt wird.

Einen Orientierungsaspekt stellt hier der Punkt 3.2. des KMK-Beschlusses vom 8.April 1976 dar. Dieser Punkt betraf die "Klassen mit Muttersprache und deutscher Sprache als Unterrichtssprache", den wir bereits erwähnt haben. Er wird vom Berliner Senat folgendermaßen erklärt:

"In diesen Zusammenhang gehören die schon erwähnten "Klassen mit Muttersprache und deutscher Sprache als Unterrichtssprache" (sogenannten bilingualen Klassen) Bayerns und Baden-Württembergs, deren Aufnahme in den KMK-Beschluß als Alternative neben der Einrichtung von Vorbereitungsklassen die Voraussetzung Bayerns für die Zustimmung zur Neufassung der KMK- Empfehlung war.Bayern hat allerdings nie behauptet, daß die sogenannten bilingualen Klassen vordringlich das Ziel der Integration hätten. Vielmehr wird für sie als Motiv das Offenhalten einer späteren Integration als auch einer Reintegration (in das Schulsystem des Heimatlandes) angeführt. Damit sind letztlich weder die griechischen weitergehenden Vorstellungen erfüllbar noch ist eine Übertragung auf Berlin wegen des hiesigen eindeutigen Integrationsauftrages denkbar."[82]

Diese Erklärung gibt zugleich eine Antwort auf den vorhin zitierten Antrag. Die ausführliche Beschreibung dieser Antwort erfolgt aber im nächsten Punkt über die Prüfung der Einrichtung nationaler muttersprachlicher Übergangsklassen in Berlin. Der o.g. Punkt berichtet über die Stellungnahme des Beirats für "Fragen der Eingliederung auslandischer Schüler und Jugendlicher in der Berliner Schule", und die Antworten der Schulämter Kreuzberg, Wedding, Tiergarten und Schöneberg.

Der o.g. Beirat betrachtet die Bildung nationaler muttersprachlicher Übergangsklassen als einen negativen Faktor für die Integration ausländischer Schüler. Begründet wird diese Stellungnahme durch die Erfahrungen in den Berliner Vorbereitungsklassen. Nach der Angabe dieses Beirats hatten die auslandischen Schüler,"die langer als die vorgesehene Zeit von 1/2 Jahren in sprachhomogenen Vorbereitungsklassen mit einem überwiegend muttersprachlichen Unterricht waren, größere Schwierigkeiten des Übergangs in Regelklassen", als die Schüler, die "ohne muttersprachlichen Unterricht im Regelunterricht oder bei kurzer Verweildauer in Vorbereitungsklassen" waren. Die Bezirke Tiergarten und Kreuzberg, in denen die ausländischen Schüler in Vorbereitungsklassen einen Unterricht mit erheblichem muttersprachlichem Anteil gehabt haben, berichteten, daß der Besuch in VBK's langer als vorgesehen gedauert und keinen Erfolg gebracht habe. Weiterhin wird angegeben:

"Gerade Schüler aus diesen Klassen seien ausnahmslos in die Hauptschule übergegangen und hätten diese später zumeist ohne Abschluß verlassen."[83]

Hinsichtlich der Unterrichtssprache vertritt der Bezirk Wedding die Auffassung, "daß die Erfahrungen in sprachheterogenen (internationalen) Vorbereitungsklassen wegen der Einsprachigkeit des Unterrichts und der Notwendigkeit, auch unter einander in deutscher Sprache zu kommunizieren, zeigten, daß dort eine relativ schnelle Eingliederung in deutsche Regelklassen erfolgen kann."

Den 7.Punkt bilden die "möglichen Konsequenzen bei der Einführung nationaler muttersprachlicher Übergangsklassen". Er betrifft vor allem den Lehrerpersonalbereich. Im Falle der Bildung von NMÜ wäre die Einstellung von bis zu 776 ausländischen Lehrern notwendig. Nach der Angabe des Berichts würde das heißen, daß etwa 605 - 700 Stellen, die zur Zeit von deutschen Lehrern besetzt sind, den ausländischen Lehrern gegeben werden müssen. Zum Schluß gibt der Bericht an, daß der Berliner Senat aus allen diesen Gründen die Einrichtung nationaler muttersprachlicher Übergangsklassen als ungeeignet für die Integration auslandischer Kinder betrachtet.

Nach diesem Bericht vom 8.9.1977 werden die Ausführungsvorschriften über den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche vom 13.Dezember 1977 veröffentlicht,[84] die integrationsorientiert sind. Die Neuigkeiten betreffen vor allem die schulorganisatorischen Fragen, die wir im Kapitel 1.4. behandeln werden.

b) Die Position der Republik Türkei

Im Juni 1974 bereitete die Planungs-, Forschungs- und Koordinationsstelle des Ministeriums für Nationale Erziehung (M.E.B.) einen Bericht über "die Erziehungsprobleme der Kinder (0-16 jährigen) türkischer Arbeitnehmer im Ausland" [85] vor. Die Notwendigkeit der Herstellung eines Bildungskonzepts für die türkischen Kinder im Ausland kam bereits in diesem Bericht zum Ausdruck:

> "Es muß vor allem festgestellt werden was man unter dem Begriff der Erziehung dieser Kinder versteht. Was soll unser Ziel sein, Möglichkeiten zu schaffen, die Schulpflicht in den Regelschulen des Aufnahmelandes wahrzunehmen oder die Erteilung des Unterrichts in den Fächern Türkisch, Sozialkunde und Religionskunde sicherzustellen, damit die Kinder, die aufgrund besonderer Möglichkeiten das Recht zum Schulbesuch erhalten, ihre Bindungen an die türkische Kultur aufrechterhalten können? Oder sollen wir beide Ziele gleichermaßen verfolgen?"[86]

Diese Frage kam Anfang 1977 im Zusammenhang mit den Problemen türkischer Arbeitnehmer im Ausland im türkischen Senat zur Sprache. Zur Festlegung einer staatlichen Politik für die Probleme türkischer Arbeitnehmer im Ausland wurde ein Untersuchungsausschuß gebildet.[87]

Nach dem Europa-Besuch des derzeitigen Arbeitsministers vom 19.12.1976 bis zum 2.1.1977 wurde eine Reihe akuter Probleme, wie die ausreichende Versorgung der Schüler mit Lehrern, Lehrmitteln usw. aufgelistet. Daneben wurden zwei mögliche Essentials der Bildung türkischer Kinder im Ausland erwähnt:[88]

> "- Die Verhinderung der Integration
> - Die Eröffnung von türkischen Schulen, wie bei den Griechen "

Das Ministerium für Nationale Erziehung (M.E.B.) nahm dazu in seinem Bericht an den "Ausschuß für Koordination der Fragen türkischer Arbeitnehmer im Ausland" folgendermaßen Stellung:

"Das Problem der Verhinderung der Integration wurde als Problem der Verhinderung der Assimilation+ verstanden. Das Hauptziel der Arbeit der Lehrer für Türkisch und türkische Kulturkunde konzentriert sich auf die Beibehaltung der Bindungen unserer Arbeitnehmerkinder an unsere nationale Kultur."[89]

Die Auffassung des M.E.B. über die Eröffnung der türkischen Schule lautet dagegen folgendermaßen:

"Es wurde zur Kenntnis genommen, daß es in München und Frankfurt drei griechische Schulen gibt. Jedoch erscheint eine derartige Lösung als unrealistisch."[90]

Das M.E.B. berichtet weiterhin über einen Modellversuch, der in Bayern durchgeführt wird. Der betreffende Modellversuch bezieht sich auf die türkischen Schüler der Sekundarstufe I. In diesen Klassen wird der Unterricht in naturwissenschaftlichen Fächern und Türkisch in türkischer Sprache, in den anderen Fächern dagegen in deutscher Sprache erteilt. Das M.E.B. gibt dann an, daß der Versuch noch nicht beendet ist und daß angestrebt wird, weitere Modellklassen einzurichten, falls er positive Ergebnisse erbringe.

Bei dem Vorbereitungstreffen der türkischen Lehrer, das vor dem Besuch des derzeitigen Erziehungsministers vom 28.3.1977 in Bonn stattfand, vertrat der I.Erziehungsrat an der türkischen Botschaft in Bonn, Herr Özgüç, zum Bildungsmodell türkischer Schüler folgende Auffassung:

"Unsere Forderung ist folgende: Das Kind soll sich an das deutsche Schulsystem anpassen. Obwohl sich hinsichtlich der Organisation viele Schwierigkeiten ergeben, soll darüber hinaus Türkisch als erste Fremdsprache unterrichtet werden. Auf diese Weise geben wir dem Kind die Möglichkeit, seine Muttersprache lebendig zu erhalten. Auch die Unterrichtsfächer Geschichte und Erdkunde sollten von den türkischen Lehrern in den deutschen Schulen in türkischer Sprache erteilt werden. Ich glaube, daß das

Problem in seinen Grundzügen so gesehen werden soll." [91]
Nach dem Besuch des türkischen Erziehungsministers vom 28.3.1977 in Bonn bestand die Auffassung der türkischen Regierung in einer Verbindung beider Ansichten. Es wurde der Unterricht in zwei Sprachen bevorzugt. Gefordert wurde sowohl die Schulbildung im Rahmen des deutschen Bildungssystems als auch die Förderung der nationalen Kultur. Weiterhin wurde der Wunsch zum Ausdruck gebracht, daß Türkisch und türkische Kulturkunde in die deutsche Stundentafel hineingenommen werden.[92]

Im Oktober 1977 plädierte der türkische Erziehungsminister für eine Bildungspolitik, die sowohl für die türkische als auch die deutsche Kultur Raum läßt. In seiner Erklärung heißt es:

> "Es wird für wichtig erachtet, daß Voraussetzungen für die Fortsetzung eines bikulturellen Erziehungssystems geschaffen werden. Einerseits sollen unter Berücksichtigung der im Laufe der Zeit erfolgenden Rückkehr unserer Kinder assimilationshemmende Maßnahmen getroffen werden, andererseits soll die Integration gewährleistet werden. Es wird ausdrücklich betont, daß unsere Kinder aus den Erziehungsmöglichkeiten des Aufnahmelandes genau wie die Kinder dieses Landes selbst Nutzen ziehen sollen." [93]

Eine differenziertere Position der türkischen Regierung zeigte sich am 2./3. November 1977 bei dem "Ersten deutsch/türkischen Expertengespräch über die schulische Betreuung türkischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland." Bei den Grundsätzen, von denen die türkische Seite ausging, trat insbesondere folgender Punkt hervor:

> - "Die Bundesrepublik Deutschland ist kein Einwanderungsland. Daß die türkischen Arbeitnehmer und ihre Kinder jedoch in absehbarer Zeit in die Türkei zurückkehren, wird nicht erwartet." [94]

Das Bildungsziel für Kinder im Ausland wurde unter Berücksichtigung dieses Grundsatzes festgelegt. "Das Ziel der Bildungsmaßnahmen" lautete folgendermaßen:

> "Der türkische Unterricht [95] in den türkischen Schulen oder türkischen Klassen in der Bundesrepublik ermöglicht nicht den höheren Schulbesuch oder Berufserwerb, falls das Kind nicht innerhalb von 3-5 Jahren in die

Türkei zurückkehrt. Aus diesem Grund sollen unsere Kinder im Rahmen des deutschen Schulsystems so ausgebildet werden, daß sie sich die nationalen, ethischen, humanistischen und kulturellen Werte der türkischen Nation aneignen ; sie sollen alle Möglichkeiten des deutschen Schulsystems nutzen, ohne ihre nationale und kulturelle Identität zu verlieren. In dem Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder vom 8.6.1976 wurde die allgemeine Politik für die schulische Betreuung ausländischer Schüler auf diese Grundlage zurückgeführt und der deutschen Schule eine "Doppelaufgabe" [96] erteilt. Eine dieser Aufgaben lautet:

- die Förderung der Muttersprache des Kindes und die Vermittlung [97] nationaler Kulturwerte." [98]

Der o.g. Bericht geht weiterhin davon aus, daß den türkischen Kindern die Möglichkeit des Besuchs von Türkisch- und türkischem Kulturkunde-Unterricht gegeben werden muß, weil die Erhaltung der kulturellen Identität und die Pflege der Muttersprache zum Grundsatz erklärt worden war. Begründet wird diese These auch durch die Empfehlungen des Europa-Rats und der Europäischen Gemeinschaften. Außerdem berücksichtigt dies die Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts in Bezug auf die Reintegration. Zum Zwecke der Pflege der Muttersprache und der Erhaltung der kulturellen Identität "werde Türkisch in den Lehrplan aller Schulzweige als erste Fremdsprache aufgenommen." Dieser Unterricht soll in jeder Schule, in der eine Mindestzahl türkischer Schüler vorhanden ist, in den Lehrplan hineingenommen werden. Die Mindestzahl der Wochenstunden für diesen Unterricht soll 5 Stunden betragen. Der Unterricht für Türkisch und türkische Kulturkunde soll von türkischen Lehrern erteilt werden.

Die türkische These vom 2./3. November 1977 ging somit im Zusammenhang mit dem Schulbildungsmodell für türkische Kinder von einer "bikulturellen" Erziehung aus. Unter bikultureller Erziehung wurde dabei nicht verstanden, daß der Unterricht sowohl in türkischer als auch in deutscher Sprache erteilt wird und die Bildungsziele beider Gesellschaften gleichermaßen in Anspruch genommen werden.[99]

Das von der türkischen Seite vorgeschlagene bikulturelle Schulbildungsmodell sollte dagegen dem Erwerb der deutschen Sprache und der Anpassung der Kinder an das deutsche Schulsystem dienen. [100] Es enthält zwei Einschulungsmodelle. Die betreffenden Modelle werden folgendermaßen beschrieben:

> "1- Die Schulklassen, in denen der Unterricht in türkischer und deutscher Sprache geführt werden soll.
>
> Mit Einverständnis der Eltern werden die Schulanfänger in die Schulklassen aufgenommen, in denen der Unterricht in türkischer und deutscher Sprache erteilt wird. Diese Schulklassen werden nach Jahrgangsstufen in den Grundschulen eingerichtet. Mit Einverständnis der Eltern werden in diesen Schulklassen (1.-4- Jahrgang) auch diejenigen Schüleraufgenommen, die die deutsche Sprache bereits beherrschen. Für sie wird der Deutschunterricht als ein separater Kurs erteilt. Das Verhältnis zwischen den Unterrichtsfächern, die in türkischer und deutscher Sprache erteilt werden, wird in den ersten vier Jahren so geregelt, daß das Kind spätestens innerhalb von vier Jahren dem Unterricht in deutscher Sprache folgen kann.
>
> Nach der vierten Klasse werden für Kinder mit ungenügenden Deutschkenntnissen Förderkurse eingerichtet.
>
> Mit Beginn der 5. Klasse setzen die Kinder ihre Schulbildung in den weiterführenden Schulen (Hauptschule, Realschule oder Gymnasium), außerhalb des Türkisch- und türkischen Kulturkunde-Unterrichts in deutscher Sprache fort." [101]

Die O.g. Schulklassen nähern sich den bilingualen Modellklassen, die in Baden-Württemberg und in Bayern bestehen Wie auch im Gespräch des I.türkischen Erziehungsrats zum Ausdruck kommt, wurde das Konzept zu diesen Schulklassen von der Annahme geleitet, daß die Muttersprache als Unterrichtssprache für die Entwicklung der Denksprache einfacher ist. Dem Unterricht in türkischer Sprache wird mehr

Platz eingeräumt, als in den VBK, die im Anschluß beschrieben werden. Sowohl in diesen Schulklassen als auch in VBK soll die deutsche Sprache als Fremdsprache unterrichtet werden. Obwohl die deutsche Sprache als Fremdsprache betrachtet wird, ist der Unterrichtsanteil der türkischen Sprache an die Voraussetzung der Beherrschung der deutschen Sprache innerhalb von 4 Jahren geknüpft.[102] Dieser Voraussetzung liegt die Annahme zugrunde, daß die Eltern so lange in der Bundesrepublik bleiben, daß ihre Kinder die deutsche weiterführende Schule besuchen können. Wird der Besuch einer weiterführenden Schule in Betracht gezogen, so wird der deutschen Schule mehr Gewicht beigemessen, wie auch den Überlegungen über die VBK hervorgeht. Über die VBK lautete die türkische Ansicht vom 2./3. 11.1977 folgendermaßen:

> "2- Vorbereitungsklassen
> Falls keine Schulklassen eingerichtet werden, in denen der Unterricht in zwei Sprachen erteilt wird, werden Schulanf nger und Schüler ohne Deutschkenntnisse in die einjährigen Vorbereitungsklassen aufgenommen. Deutsch wird in der Vorbereitungsklasse als Fremdsprache unterrichtet. Der türkische Unterricht dient lediglich der Eingewöhnung des Kindes in die Schule. Schwerpunkt des Unterrichts bildet das Lernen der deutschen Sprache. Schüler, die über ausreichende Deutsch-Kenntnisse verfügen, werden im darauffolgenden Schuljahr in die deutschen Regelklassen überwiesen. Diese Schüler werden in den Fächern Türkisch und türkische Kulturkunde zusätzlich unterrichtet. Für Schüler, die Ende des ersten Jahres ungenügende Deutschkenntnisse besitzen, werden Intensiv-Deutschkurse eingerichtet."[103]

Im Expertengespräch wurden nur geringfügige Änderungen in Bezug auf denmuttersprachlichen Unterricht vorgenommen. Aufgrund des Artikels 4.2. der Vereinbarung der KMK vom 8.April 1976 vertrat die türkische Seite die Ansicht, daß der Unterricht in der Muttersprache als zweite Fremdsprache anerkannt werden soll. Weiter solle er "für alle türkischen Kinder zum Pflichtunterricht gemacht werden." Diese Forderung wurde von der deutschen Seite aus schulrechtlichen und organisatorischen Gründen nicht akzeptiert. Es wurde aber eine Be-

teiligung der türkischen diplomatischen oder konsularischen Vertretungen bei der Einstellung türkischer Lehrer in den deutschen Schuldienst vereinbart. Im allgemeinen zielt die Position der türkischen Regierung sowohl auf die Anpassung türkischer Schüler an die deutsche Schule als auch auf die Erlernung bzw. Erhaltung der Muttersprache und der nationalen Kulturwerte.

c) Die Forderungen der türkischen Institutionen in der Bundesrepublik Deutschland

In diesem Zusammenhang beschreiben wir die Forderungen von drei Institutionen zur schulischen Betreuung türkischer Kinder und zwar des türkischen Wissenschafts- und Technologie-Zentrums in Berlin, der Föderation der fortschrittlichen Volksvereine-Europa und der Föderation der türkischen Arbeitervereine.

Das türkische Wissenschaft- und Techologie-Zentrum geht in seinem Bericht von März 1978 [104] von der enormen "Entwicklung der Kommunikations- und Verkehrsmittel" in der zweiten Hälfte des 2o. Jahrhunderts und der dadurch entstehenden kulturellen Annäherung zwischen den Ländern aus. Auf diesem Hintergrund betont das Zentrum die Notwendigkeit der Entwicklung einer neuen Persönlichkeit, die die Fähigkeit besitzt, sich nicht nur in einer monokulturellen, sondern auch in einer bikulturellen Gesellschaft zu orientieren. Diese Orientierung bezieht sich sowohl auf die Position in der Schule wie auch die Berufsposition in der Gesellschaft. Hinsichtlich des Bildungsmodells türkischer Schüler bedeutet das, daß man sich bemühen muß, die deutschen und die türkischen kulturellen Werte einander anzunähern und sie aufeinander zu beziehen. Dazu ist wenigstens eine gemeinsame Sprache als Interaktionsmedium zwischen den deutschen und türkischen Kindern notwendig, um den türkischen Kindern die deutschen kulturellen Werte und den deutschen Kindern die türkischen kulturellen Werte bekanntzumachen. Der o.g. Bericht geht davon aus, daß dieser Prozeß die gegenseitige Verständigung unter den deutschen und türkischen Kindern fördere und die Vorurteile abbaue. Vor diesem Hintergrund stellt das Zentrum folgende Forderungen:

- Den Erwerb einer Interaktionssprache für türkische und deutsche Schüler, d.h. die deutsche Sprache, da sie die Umweltsprache ist,
- Die Bearbeitung sozialer, geschichtlicher und erdkundlicher Unterrichtseinheiten über die türkische Kultur und ihre Aufnahme in die deutschen Lehrpläne, damit diese kulturellen Elemente auch den deutschen Mitschülern ein Begriff werden.

- Die Aufnahme des Unterrichtsfaches "Türkisch" in die deutsche Stundentafel. Die türkische Sprache als Unterrichtsfach soll für alle türkischen Schüler obligatorisch eingeführt werden.
- Die Aufnahme von Beispielen aus der türkischen Volksmusik in den Musikunterricht.
- Die Aufnahme der türkischen Volkstänze ins Fach Leibeserziehung.

Da das Zentrum davon ausgeht, daß die Kinder wenigstens solange in der Bundesrepublik bleiben, daß über die berufliche Ausbildungszeit hinaus eine mögliche Arbeitsaufnahme im Aufnahmeland erfolgt, sollen Schul- und Berufsausbildung als einheitlicher Prozeß betrachtet werden. Zu einem erfolgreichen Abschluß ist der deutsche Spracherwerb eine unabdingbare Voraussetzung. Daraus ergibt sich, daß Deutsch als Unterrichtssprache im Bildungsmodell den Vorrang hat. Deutsch soll als Interaktionsmedium nicht nur der Entwicklung der beruflichen Qualitäten dienen, sondern auch als soziologische Voraussetzung zur Identitätsbildung.

Das Zentrum fordert ein Beschulungssystem für türkische Kinder, in dem sie mit deutschen Kindern zusammen unterrichtet werden. Zusätzlich sollen sie Türkischunterricht erhalten. Nach diesem Konzept sollen türkische Kulturelemente nicht nur den türkischen Kindern vermittelt werden, damit sie ihre Identität inhaltlich darauf aufbauen, sondern auch den deutschen Kindern, daß dadurch eine positive Einstellung gegenüber der türkischen Kultur entsteht und sich die deutschen Kinder an die "neue" Umwelt mit Ausländern besser anpassen können.

Die Föderation der progressiven Volkseinheit der Türkei-Europa gibt in ihrem Bericht[105] dem Schulbildungsmodell von Nordrhein-Westfalen den Vorrang. Mit diesem Schulbildungsmodell sind " Vorbereitungsklassen in Langform " gemeint.[106]

Der Schulbesuch in Vorbereitungsklassen in Langform dauert sechs Jahre. Der Übergang in die deutsche Regelklasse erfolgt in Vorbereitungsklassen in Langform nach dem vierten und sechsten Schuljahr. Sie enthält muttersprachlichen, deutschen und gemeinsamen Unterricht. In dem gemeinsamen Unterricht werden ausländische und deutsche Schüler zusammen unterrichtet, in den anderen dagegen getrennt. Der gemeinsame Unterricht bezieht sich vor allem auf die musisch-technischen Fächer. Er soll in Vorbereitungsklassen in Langform bis zu siebzehn Wochenstunden umfassen. In diesem Schulklassentyp erfolgt der Unterricht nach deutschen Richtlinien und bezieht sich auf die deutschen Lehrpläne. [107]

Nach der Angabe des Föderations-Berichts ermöglicht dieses Modell , daß dem Kind seine Muttersprache und Kultur bewahrt [illegible] und nach dem Grundsatz "Gleichstellung" ("esitlik ilkesi") der Schulbesuch in deutschen Regelklassen (Alman sinifi) gewahrleistet wird. Der Bericht bringt weiterhin die Ansicht zum Ausdruck, daß die Deutschkenntnisse der Kinder durch die Förderkurse innerhalb einer kurzen Zeit vorangetrieben werden und Türkisch als erste Fremsprache geführt wird.[108] Im Zusammenhang mit dem Bildungsmodell der Kinder werden folgende Forderungen gestellt:

> "- die ausländischen Kinder sollen sowohl den Bedingungen des Landes, in dem sie sich aufhalten, entsprechend erzogen werden, als auch so, daß ihre Bindungen an die Kultur und Sprache des Herkunftslandes erhalten bleiben. Ihre Muttersprache soll daher als erste Fremdsprache angenommen werden."
>
> - "Um die (deutsche, Anm.d. Übers.) Sprache zu lernen, sollen Vorbereitungskurse und Vorbereitungsklas-

sen eingerichtet werden. In diesen Klassen soll der Sprachunterricht unter der Berücksichtigung der Lebensbedingungen der Kinder durch Lehrer erteilt werden, die nach zeitgenössischen Methoden ausgebildet wurden. ... Nachdem die Kinder die Sprache gelernt haben, sollen sie, außer im kulturkundlichen Unterricht, im Rahmen des allgemeinen Bildungssystems zusammen mit den einheimischen Kindern unterrichtet werden."[109]

- " Der Unterricht in der Muttersprache soll die Grundlage bilden. Den Kindern soll Unterricht in Geschichte, Erdkunde und Kultur unseres Landes erteilt werden."[110]

Während das Wissenschaftszentrum bei der schulischen Betreuung der Kinder den Schwerpunkt auf die Kultur legt, gewinnt bei dem Konzept der Föderation die Sprache größeres Gewicht. In diesem Sinne fordert das Zentrum eher eine "bikulturelle" Schulbildung, während die Föderation eher einer "bilingualen" Schulbildung den Vorrang gibt.

Die Föderation der türkischen Arbeitervereine setzt sich für den gemeinsamen Unterricht von deutschen und ausländischen Schülern ein und lehnt die Segregation der ausländischen Kinder durch besondere Schulen oder besondere Klassen ab.[111] Unter gemeinsamem Unterricht wird folgendes verstanden: Die Kinder sollen "einerseits voll am Unterricht ihrer deutschen Klassenkameraden teilnehmen", "und andererseits in zusatzlichen Stunden, die sinnvoll organisiert und Teil des normalen Pflichtunterrichts sein müssen, ihre Fähigkeiten in der Muttersprache und ihre Kenntnisse in Kultur und historisch-sozialem Hintergrund unseres Heimatlandes"[112] weiterentwickeln. Über die Organisation des Sprachunterrichts schlägt der betreffende Bericht einen "zweisprachigen" und "kon - strastiven" Lese-Schreib-Kurs vor.

"Der Muttersprachunterricht muß den Kriterien des Muttersprachunterrichts für deutsche Kinder genügen, darüber hinaus aber der spezifischen Aufgabe des Erhalts und der Entwicklung der Muttersprache in zweitsprachiger Umwelt gerecht werden. Er ist mit dem Deutschunterricht zu koordinieren. Dementsprechend ist bereits der Lese-Schreib-Kurs bei auslandischen Schulanfängern zweisprachig und konstrastiv anzulegen. Dies ist bei geeigneten schulorganisatorischen Maßnahmen und entsprechender Vorbildung der Kollegen auch dann möglich, wenn der Deutschunterricht gemeinsam mit deutschen Kindern stattfindet." [113]

Diese Unterrichtsform erfordert allerdings, wie auch im Bericht zum Ausdruck kommt, "Doppelbesetzung durch je eine deutsche und auslandische Lehrkraft." Dieses Modell betrachtet die Muttersprache als Kommunikationsmittel nicht nur im muttersprachlichen Unterricht, sondern auch im deutschsprachigen Unterrichtsanteil. Es geht davon aus, daß die türkischen Kinder so gut Türkisch lernen, wie die deutschen Kinder Deutsch und daß sie (die türkischen Kinder) in die Lage versetzt werden, den Kontrast zwischen beiden Sprachen zu verstehen und als Lernproblem und Fehlerquelle zu erlernen. In diesem Zusammenhang heißt es: "Unsere Kinder haben jeweils nur einen Kopf, in den jedoch beide Sprachen hinein müssen." [114] Aus den Grundsatzforderungen des Berichts geht nicht hervor, ob der o.g. zweisprachige und konstrastive Lese-Schreib-Kurs einen Teil des Unterrichts in den VBK's darstellt. Wenn er einen Unterrichtsteil in VBK's bildet, nehmen wir an, daß damit VBK's in Normalform, die in Nordrhein-Westfalen durchgeführt werden, gemeint sind. Denn der betreffende Bericht gibt im Zusammenhang mit den VBK folgendes an:

- "Der Lehrplan und die realen Bedingungen der Vorbereitungsklassen sind so einzurichten, daß sie sowohl sprachlich als auch inhaltlich innerhalb von 2 Jahren an die entsprechende deutsche Regelklasse anschließen." [115]

Wie soll der Unterricht weiter organisiert werden? Hier nehmen wir an, daß das Kind nach dem Übergang in dei deutsche Regelklasse den Pflichtunterricht in "Muttersprache und Literatur des Herkunftslands (mit 5 Stunden) sowie " Wissen über das Herkunftsland" erhält.

Der erste Unterschied zwischen dem Konzept der Foderation der progressiven Volkseinheit der Türkei-Europa und dem der Föderation der türkischen Arbeitervereine besteht in der Auffassung von der deutschen Sprache. Die erste Föderation fordert sie als Fremdsprache und die zweite als Zweitsprache. Nach dem ersten Konzept soll die deutsche Sprache den türkischen Kindern als Fremdsprache (durch eine Fremdsprachenmethodik) und nach dem zweiten als Zweitsprache vermittelt werden. Die Methodik der Zweitsprache berücksichtigt insbesonders die Tatsache, daß die Kinder die Sprache des Landes lernen, in dem sie sich aufhalten.[116] Bezogen auf türkische Kinder bedeutet das, daß sie nicht in der Türkei, sondern in der deutschen Sprachgemeinschaft leben und teilweise in der deutschen Sprache auch handeln.

Der zweite Punkt betrifft das Gewicht der Frage, wie lange die türkischen Familien in der Bundesrepublik bleiben, bzw. ob sie bleiben oder zurückkehren. Die Überlegungen der deutschen Seite, der türkischen Regierung, des Wissenschaftszentrums und der 1. Föderation gehen zunächst von dieser Frage aus und leiten aus der Antwort darauf Schulbildungsmodelle ab. In dem Bericht der 2. Föderation geht man nicht nur von dieser Frage aus, sondern man betrachtet auch unabhängig von der Frage der Rückkehr das Erlernen der Muttersprache als ein Recht.[117]

1.6. Der Schulbesuch für ausländische /türkische Kinder in Berlin

a) Gesetzliche Regelungen

Im Kapitel 1.3. wurde erörtert, nach welchem Modell die Eingliederung auslandischer Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in Berlin vom Berliner Senat vorgesehen worden war. Auch der Schulbesuch ausländischer Kinder ist nach dem "Bedarfsorientierten Integrationsmodell" geregelt. Danach soll der Schulbesuch auslandischer Kinder an Berliner Schulen nach fplgenden allgemeinen Zielsetzungen stattfinden:[1]

1) "Gleiche Schulpflicht für deutsche und auslandische Kinder.
2) Keine nationalen Schulen innerhalb der Berliner Schule.
3) Durch Eingliederung der ausländischen Kinder in deutsche Regelklassen Eröffnung sämtlicher Bildungschancen der Berliner Schule.
4) Besondere ausländische Klassen nur wenn Auslanderanteil 20 % übersteigt.
5) Deutschsprachiger Unterricht nach Berliner Rahmenplänen" [2]
6) " Durch Unterricht in Muttersprache und Landeskunde verhinderung der nationalen Entiremdung"3

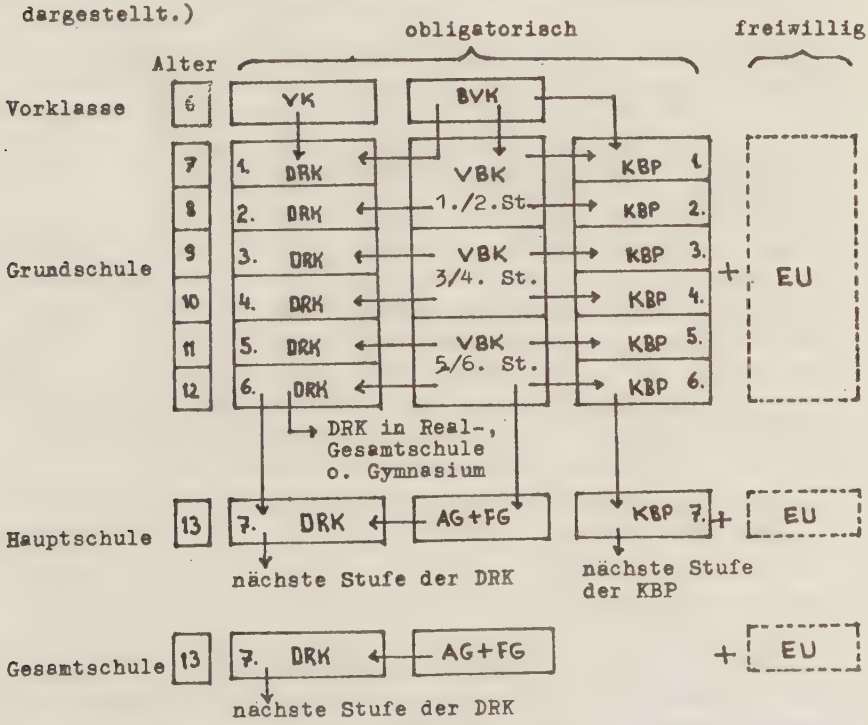
In den Ausführungsvorschriften über den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche vom 13. Dezember 1977 des Senators für Schulwesen von Berlin haben die Eingliederungsmaßnahmen den Vorrang, wobei die schulische Eingliederung auf die Überweisung ausländischer Schüler in die deutschen Regelklassen (DRK's) zielt. So werden "Auslandische Schüler, die ohne erhebliche sprachliche Schwierigkeiten dem Unterricht an der Berliner Schule folgen können" ... "einer ihrem Bildungsstand entsprechenden Regelklasse bzw. Lerngruppe" zugewiesen.[4]

Für die Einschulung auslandischer Schüler gelten in der Regel also zwei Maßstäbe:

1. Das deutsche Sprachniveau
2. Die Quote der auslandischen Schüler in der jeweiligen Schule.

Die Tatsache, daß ausländische Kinder keine ausreichenden Deutschkenntnisse haben, und der Umstand der Ballung von Ausländern in bestimmten Schuleinzugsgebieten erfordert für den Schulbesuch ausländischer Kinder besondere Maßnahmen, die unter Aufsicht des Senators für Schulwesen durchgeführt werden. Neben dem Unterricht unter Aufsicht der deutschen Schulbehörden findet auch der muttersprachliche Unterricht innerhalb der Berliner Schule statt.
Unter Berücksichtigung der o.g. Zielsetzungen soll der Schulbesuch ausländischer Schüler in allgemeinbildenden Schulen folgendermaßen

Graphik I.1.4.2.
Unterrichtsmodell für ausländische Kinder in Berliner allgemeinbildenden Schulen nach den Ausführungsvorschriften von 1977
(Die "Förderkurse" wurden in der folgenden Übersicht nicht dargestellt.)



VK = Vorklasse BVK = besondere Vorklasse DRK = deutsche Regelklasse VBK = Vorbereitungsklasse KBP = Klassen besonderer Prägung EU = Ergänzungsunterricht AG = Anfangsgruppe FG = Fortgestrittenengruppe

Im Vorschulbereich zielen die Zielsetzungen für den Schulbesuch ausländischer Kinder auf die "Erfassung aller 5-Jährigen ausländischen Kinder, die nicht in Kitas oder Sonderprogrammen betreut werden, ohne das Vorklassenangebot für deutsche Kinder zu schmälern."[5] Auslandische Schüler sollen je nach der örtlichen Ausländerquote entweder in eine Vorklasse (mit Auslanderanteil von maximal 20 %) oder in eine besondere Vorklasse (BVK) aufgenommen werden. Die Aufnahme in eine BVK erfolgt in der Regel in den Ballungsgebieten , in denen der Anteil der in die VK einzugliedernden ausländischen Schülern 20 % übersteigt.

In der Grundschule sollen die ausländischen Schüler in die DRK's eingegliedert werden. Beträgt der Anteil der ausländischen Schüler mit schlechten Deutschkenntnissen weniger als 20 % einer Schulklasse, dann werden neben dem Regelunterricht in der DRK zusätzlich Förderkurse eingerichtet. Beträgt dieser Anteil über 20 %, dann werden für jeweils 2 Klassenstufen VBK's eingerichtet,die auf "die Eingewöhnung der ausländischen Schüler in die deutsche Schule " und "das Erlernen der deutschen Sprache"[6] abzielen. Da die neuen Jahrgänge der türkischen Kinder entweder in Berlin geboren worden waren oder in frühem Lebensalter nach Berlin gekommen sind,
ist ihre Eingewöhnung in die deutsche Schule und ihr Vorankommen im deutschen Spracherwerb wesentlich leichter und schneller als bei den Schülern, die im schulpflichtigen Alter nach Berlin gekommen sind. Daher kann man davon ausgehen, daß die VBK als Schulklassenart in Berlin ein vorübergehendes Modell ist, dessen Funktion allmählich zu Ende geht. Eine konkrete Erscheinung dieses Prozesses, d.h. bessere Voraussetzungen die deutsche Sprache zu erwerben und sich in die deutsche Schule einzugewöhnen, zeigt sich an den Maßnahmen für die Aufnahme ausländischer Kinder in die Vorklassen, mit denen eine "frühzeitige Integration" erreicht werden soll. Dieser Prozeß ist auch bei der veränderten Form der Unterrichtsorganisation von VBK's feststellbar. Die folgende Tabelle stellt die frühere (1971) und die neue (1977) Form der Stundentafel für die VBK's dar, wobei sich die VBK von einer gesonderten Schulklasse in eine Regelklasse zu verwandeln scheint.

Tabelle I.12.a
Stundentafel der Vorbereitungsklassen an Berliner Grundschulen

Klassenstufe	Stand vom 15.4.1971	Stand vom 13.12.1977
1./2.	6 Stunden Deutsch 9 Stunden vorfachlicher Unterricht	8 Stunden Deutsch 9 Stunden vorfachlicher Unterricht 3 Stunden Leibesübungen
3./4.	6 Stunden Deutsch 12 Stunden vorfachlicher Unterricht	8 Stunden Deutsch 14 Stunden vorfachlicher Unterricht 3 Stunden Leibesübungen
5./6.	8 Stunden Deutsch 5 Stunden Mathematik 6 Stunden Erdkunde, Biologie, Geschichte und TNU 2 Stunden musische Fächer	10 Stunden Deutsch 5 Stunden Mathematik 7 Stunden TNU, Erdkunde, Geschichte/Sozialkunde 4 Stunden Bildende Kunst und Musik 3 Stunden Leibesübungen

TNU = Technische naturwissenschaftliche Unterrichtseinheiten

Durch die neuen Ausführungsvorschiften über den Unterricht für ausländische Kinder in Berlin wurde die wöchentliche Stundenzahl in der 1./2. Klassenstufe von 15 Unterrichtsstunden auf 20, in der 3./4. Klassenstufe von 18 auf 25 und in der 5./6. Klassenstufe von 21 auf 29 gehoben, soweit die personelle Ausstattung einer Schule dies ermöglicht. Zugenommen hat insbesondere der Anteil der Sundenzahl für Deutsch, wie die Entwicklun des Spracherwerbs auslandi-

scher Schüler an Grundschulen es erforderlich machten. Grundsatzlich soll der Unterricht in den VBK's in der deutschen Sprache erteilt werden. Es werden jedoch die sprachlichen Voraussetzungen für den Unterricht berücksichtigt und dem Unterricht in der Muttersprache Platz eingeraumt. In den betreffenden Ausführungsvorschriften heißt es; "Um die Schüler daneben auch stofflich an das Niveau der ihrem Alter entsprechenden Regelklasse heranzuführen, kann für eine Übergangszeit ein Teil des Unterrichts von ausländischen Lehrern auch in der Muttersprache der Schüler erteilt werden."[8] Somit stellt hier der Unterricht in der Muttersprache keine grundsatzliche Maßnahme dar, sondern eine elementare Notwendigkeit, die sich aus der sprachlichen Lage der Schüler ergab.

Die Bildung der Schulklassen besonderer Pragung(KBP-der Schulklassentyp, der im Punkt II.11. der Ausführungsvorschriften von 1977 beschrieben wurde) in der Grundschule geht auf die dauerhafte hohe Quote der ausländischen Kinder in der jeweiligen Schule zurück, so daß sie nicht mehr in die DRK's eingeführt werden können. "Der Unterricht in diesen besonderen Klassen" soll "nach den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule in deutscher Sprache"[9] durchgeführt werden. Da die ausländischen Schüler in die KBP's aufgrund der örtlichen Gegebenheiten, nicht aber ihren Deutschkenntnissen Entsprechend aufgenommen werden, können sich auch unter diesen Schülern Sprachschwierigkeiten zeigen, die den Unterricht in den KBP's erschweren. "Zusätzlicher Förderunterricht" (Punkt II.12.) soll insbesondere diese Schülergruppe speziell fördern, d.h. Förderung in der Lese-Schreibfertigkeit, Begriffserklarungen in Sachkunde und Mathematik. Die ausländischen Schüler in der KBP dürfen mit dem Beginn der 5. Klasse Fremdsprachenunterricht erhalten, was bei den Schülern in der VBK nicht der Fall ist. Die Frequenzen der KBP soll in der Regel 25 Schüler betragen, während in der VBK 15 Schüler die Mindestzahl und 24 Schüler die Maximalzahl darstellt. Der Besuch der VBK ist mindestens auf ein halbes Jahr festgelegt, wahrend er in der KBP unbeschränkt bleibt.

Die besonderen Maßnahmen für den Schulbesuch auslandischer Schü-

ler in der Hauptschule beziehen sich auf die Bildung von "Anfangsgruppen"(AG), "Fortgestrittenengruppen"(FG) und der KBP's. Ausländische Schüler, die "geringe deutsche Sprachkenntnisse besitzen" sollen zunächst in eine Anfangsgruppe eingeführt werden, die sie in der Regel ein halbes Jahr besuchen sollen und erhalten anschließend ein weiteres halbes Jahr den Unterricht in "Fortgestrittenengruppen". Nach dem Besuch der Anfangsgruppen und Fortgestrittenengruppen sollen die ausländischen Schüler je nach den örtlichen Bedingungen entweder in eine KBP oder DRK eingeführt werden. In den AG's , in denen die Zahl der Schüler möglichst 20 nicht überschreiten soll, erhalten die Schüler 23 Wochenstundenunterricht, in den FG's, deren Frequenz ebenso nicht mehr als 20 Schüler betragen soll, dagegen 26 Wochenstunden Unterricht. Wie die Verteilung der Unterrichtsfächer in den AG's und FG's festgelegt wurde, ist folgender Tabelle zu entnehmen:

Tabelle I.12.b.
Stundentafel der AG's und FG's in der Berliner Hauptschule nach den Ausführungsvorschriften von 1977 [10].

Anfangsgruppen	Fortgestrittenengruppen
10 Stunden Deutsch	10 Stunden Deutsch
5 Stunden Umweltkunde (z.B. Lebenssituation Bezirk, Stadt,Einrichtung)	6 Stunden Sachkunde
3 Stunden Mathematik	5 Stunden Mathematik
3 Stunden Leibesübungen oder musische Fächer	3 Stunden Leibesübungen oder musische Fächer
2 Stunden Arbeitsgemeinschaft	2 Stunden wahlfreie Fächer

Für die Unterrichtssprache gelten die gleichen Bestimmungen wie in den VBK's. Der entscheidende Unterschied zwischen den AG's und FG's stellt das Niveau der Deutschkenntnisse dar, das in den AG's niedriger ist als in den FG's.

Die Gründe für den Schulbesuch in KBP's der Hauptschule

entsprechen denen für den Besuch von KBP's in der Grundschule, d.h. KBP's werden aufgrund der hohen Quote ausländischer Schüler in der jeweiligen Hauptschule (in Ballungsgebieten) gebildet.

Die besonderen Maßnahmen für die schulische Betreuung auslandischer Schüler in den anderen Oberschulzweigen beziehen sich vor allem auf die Bildung von AG's und FG's in der Gesamtschule, von "zusätzlichen Fördermaßnahmen" in den Oberschulen und auf die Teilnahme an der zweiten Fremdsprache. Der Besuch von AG's und FG's und die "zusätzlichen Fördermaßmahmen" haben wir in der Hauptschule die Förderung der auslandischen Schüler in deutscher Sprache zum Ziel. Die Neuregelung von 1977 für die zweite Fremdsprache ermöglicht unter Umstanden die Befreiung der auslandischen Schüler von der Teilnahme am Unterricht in der zweiten Fremdsprache zugunsten der Teilnahme am Unterricht in der Muttersprache.

Die Förderkurse (Punkt I.4. der Ausführungsvorschriften) sind für jeweils zehn ausländische Kinder in der Hauptschule und Grundschule mit "keinen oder nur geringen deutschen Sprachkenntnissen" gedacht, für die aufgrund ihrer geringen Zahl keine besondere Schulklasse oder Lerngruppe (VBK oder KBP) gebildet werden kann. Über die Förderkurse heißt es in den Ausführungsvorschriften von 1977; "Der Unterricht in diesen Gruppen , die möglichst nach dem Grad der Sprachkenntnisse zusammenzufassen sind, findet an fünf Tagen der Woche mit je zwei Stunden täglich statt. Er ist so lange fortzuführen, bis die Schüler nach dem Urteil des die Gruppe unterrichtenden Lehrers über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, um dem Unterricht in ihrer Klasse folgen zu können, ohne die Mitschüler wesentlich zu behindern."[11] Förderkurse laufen zeitlich parallel zu dem Unterricht in der DRK. Da diese Förderkurse nur die ausländischen Schüler an Grund- und Hauptschule betreffen, ist für die Schüler mit Sprachschwierigkeiten an Gesamtschulen, Realschulen und Gymnasien vorgesehen, daß sie unter Umständen ("im Rahmen außerer Unterrichtsdifferenzierung") an zusätzlichen Fördermaßnahmen teilnehmen.

Während die bisher angeführten Maßnahmen zum Schulbesuch auslandischer Schüler unter Aufsicht des Senators für Schulwesen von Berlin stehen, wird den türkischen Kindern an den

allgemeinbildenden Schulen ein Ergänzungsunterricht (EU) angeboten. Dieser Ergänzungsunterricht soll vor allem der Pflege der Muttersprache und der Vermittlung von landeskundlichen und geschichtlichen Lerninhalten über die Heimat dienen. Dieser Unterricht findet in der deutschen Schule zumeist nachmittags statt. Er wird von Lehrern des jeweiligen Herkunftslandes unter Aufsicht der entsprechenden ausländischen Vertretung erteilt.

b) Anteil der auslandischen /türkischen Schüler an den einzelnen Schularten

Bevor wir über den Besuch der einzelnen Schulzweige berichten, gehen wir zunächst auf den Anteil der deutschen und ausländischen/türkischen Schüler in der Vorschulerziehung ein, die im wesentlichen aus der VK besteht. Da sich die Daten über den Vorklassenbesuch ausländischer Kinder auf das Jahr 1976 beziehen, stellt die folgende Tabelle die Gegenüberstellung des Anteils von deutschen und ausländischen Kindern in VK's aus diesem Jahr dar. Dabei ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle : I.1.13.
Der Anteil der deutschen/ausländischen Kinder in Berliner Vorklassen (1976) an den Schülern der ersten Stufe der Grundschule (1977).[12]

Schulklassenbesuch	Schüler			
	deutsche		auslandische	
	absolut	%	absolut	%
Vorklasse	9 652	60.9	1 293	44.4
kein VK-Besuch[13]	6 190	39.1	1 616	55.6
1.Stufe der Grundsch.	15 842	100.0	2 909	100.o

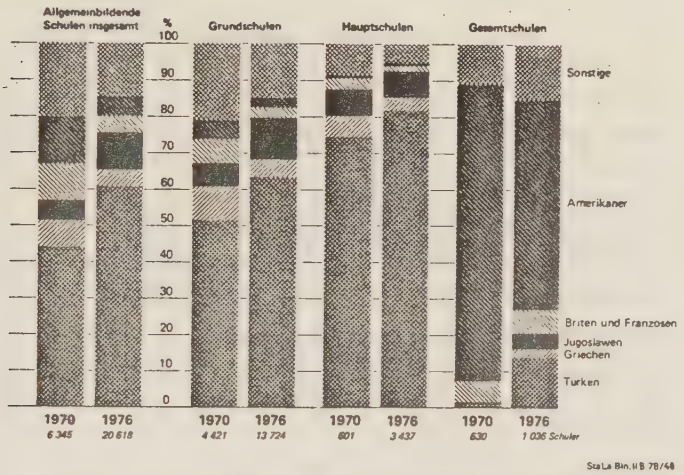
Im Schuljahr 1976/77 besuchten in Berlin insgesamt 10 945 deutsche und ausländische Schüler eine Vorklasse, davon waren 11.8 % ausländische Kinder. Wenn man den Anteil der ausländischen Kinder, die im Schuljahr 1975/76 eine Vorklasse besuchten, betrachtet, kann man im Schuljahr 1976/77 von einer leichten Erhöhung des Anteils ausländischer Kinder sprechen; er stieg von 9 % auf 11.8 %. Immerhin

läßt sich aufgrund der statistischen Quellen keine Aussage speziell über die türkischen Kinder machen. Aufgrund der obigen Tabelle kann man allerdings sagen, daß 1976 mehr als die Hälfte der deutschen Kinder eine VK an Grund- oder Gesamtschulen besuchten, während dieser Anteil bei den ausländischen Kindern weniger als die Hälfte betrug. Statistische Angaben über die Vorschulbildung türkischer Schüler befinden sich im Kapitel II.4.4.; die dortigen Angaben beziehen sich auf eine Stichprobe der türkischen Schüler in Berlin und geben insofern nicht die absoluten Zahlen aller türkischen Schüler.

Am 1. Oktober 1977 besuchten insgesamt 253 259 Schüler, darunter 22 621 ausländische Schüler eine Berliner allgemeinbildende Schule. Wie aus den Angaben des Berliner Statistischen Landesamtes hervorgeht, konzentrieren sich die Zahlen der ausländischen Schüler insbesondere auf drei Schulzweige , nämlich auf die Grundschule, Hauptschule und Gesamtschule. Denn 1977 waren 11.5 % der Grundschüler (14 773), 18.8 % der Hauptschüler (3 730) und 4.5 % der Gesamtschüler (1 227) auslandischer Herkunft. Der Anteil auslandischer Schüler wird in der Grundstufe der Gesamtschule noch deutlicher: 17.1 % der Schüler in der Grundstufe der Berliner Gesamtschule waren 1977 auslandischer Staatsangehörigkeit. In den Realschulen betrug der Anteil ausländischer Schüler 4.1 % (912) und in Gymnasien 3.1 % (1376), wobei auch die Schüler der Französischen Gymnasiums in die Berechnung einbezogen sind. D.h. die Quote der Kinder auslandischer Arbeitnehmer an Gymnasien blieb noch geringer als 3.1 %. Somit stellt sich heraus, daß die Grund-, Haupt-, und Gesamtschulen die Schulzweige mit den größten Problemen in bezug auf den Schulbesuch auslandischer Schüler sind. Eine weitere Darstellung über den Schulbesuch ausländischer Schüler ist in folgender Übersicht gegeben:

Tabelle: I.14

Ausländische Schüler in Berlin (West) 1970 und 1976 nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten und Schularten[14]



Wie aus der ob gen Darstellung hervorgeht, sind die türkischen Schüler unter ausländischen Schülern insgesamt am stärksten vertreten, wobei diese Aussage eher auf die Grund-, und Haupt-Schule zutrifft. 1976 waren 63.6 % (8729) der auslandischen Grundschüler und 81.8 % (2812) der ausländischen Hauptschüler türkischer Nationalität, während die Quote der türkischen Schüler in Gesamtschulen lediglich 13.3 % (138) der auslandischen Gesamtschüler betrug. Die einzelnen absoluten Zahlen der nicht-deutschen Schüler an Berliner allgemeinbildenden Schulen von 1970 und 1976 wurden im Anhang I.1.4.a. dargestellt, der die zahlenmäßige Verteilung der deutschen , türkischen, jugoslawischen, griechischen, britischen, französischen, amerikanischen und sonstigen Schüler in Grund-, Haupt-, und Gesamtschulen veranschaulicht.

Nach den Ausführungsvorschriften für den Unterricht ausländischer Kinder von 1971 ist die Bildung von reinen Auslanderklassen, (VBK,KBP,AG,FG) lediglich in Grund-, und Hauptschulen vorgesehen, wie es folgende Tabelle zeigt. Die neuen Ausführungsvorschriften vom 13.12.1977 ermöglichen zwar die Bildung von

reinen Ausländerklassen (AG,FG) auch in der Gesamtschule, aber der statistische Stichtag für folgende Angaben ist der 1. Oktober 1977.

Tabelle I.15.a.
Ausländische Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Berlin (1977) nach Schulzweigen und Schulklassenarten in absoluten Zahlen[15].

Schulart	Ausländer insgesamt	DRK	VBK	KBP	AG	FG
Grundschule	14773	10335	2771	1667	-	-
Hauptschule	3730	1786	-	326	695	923
Gesamtschule	1227	1227	-	-		
Realschule	912	912	-	-	-	-
Gymnasium	1376	1376	-	-	-	-
Zusammen	22018	15636	2771	1993	695	923

Tabelle I.15.b.
Ausländische Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Berlin (1977) nach Schulzweigen und Schulklassenarten in Prozenten[15].

Schulart	Ausländer insgesamt	DRK	VBK	KBP	AG	FG
Grundschule	100	70.0	18.7	11.3	-	-
Hauptschule	100	47.9	-	8.7	18.6	24.8
Gesamtschule	100	100.	-	-		
Realschule	100	100.	-	-	-	-
Gymnasium	100	100.	-	-	-	-

Wie die obige Tabelle des Statistischen Landesamtes Berlin zeigt, betreffen die besonderen Maßnahmen für ausländische Schüler bis 1977 die Grund-,

und Hauptschulen, in denen neben DRK's auch reine Ausländerklassen gebildet wurden. Nach Angaben des Statistischen Landesamtes Berlin[16] besuchten etwas über 30 % aller ausländischen Schüler an öffentlichen Grundschulen eine VBK oder KBP, wobei deren Anteil in den VBK's fast ein Fünftel und in den KBP's über 10 % aller nichtdeutschen Grundschüler erreicht. In den Hauptschulen bestehen für ausländische Kinder neben den DRK's die KBP's und AG+FG's , in die 1977 mehr als die Hälfte der ausländischen Hauptschüler gingen. Der Anteil ausländischer Hauptschüler, die eine Anfangsgruppe besuchten , betrug 1977 fast ein Fünftel der nichtdeutschen Hauptschüler, während der Anteil der ausländischen Hauptschüler in FG's fast ein Viertel darstellt.

Für die Darstellung des Schulbesuchs türkischer Kinder in Berliner allgemeinbildenden Schulen nach Schulklassenarten ziehen wir die statistische Vollerhebung des Autors vom 1. April 1975 heran, die 16 060 ausländische Schüler umfaßt. Weitere Angaben über diese Erhebung werden im Kapitel II.1. erfolgen.

Eine Tendenz in bezug auf die Entwicklung der Art der Schulklasse türkischer Schüler kann nicht gezeigt werden, da die Erhebung nur einmal erfolgte (1975). Die Verteilung der türkischen Schüler in VBK+AG+FG's ist in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle I.16.
Verteilung der türkischen Schüler in den Vorbereitungsklassen, Anfangs-, und Fortgestrittenengruppen und Klassen besonderer Prägung an allgemeinbildenden Schulen (1975).

Schulart	VBK+AG+FG		KBP	
	abs.	%	abs.	%
Grundschule	3953	82.2	1168	65.1
Hauptschule	823	17.2	542	30.3
Realschule	-	-	83	4.6
Gymn. u. Gesamtschule	-	-	-	-
Sonderschule	28	0.6	-	-
Zusammen	4804	100.0	1793	100.0

An erster Stelle ist festzustellen, daß die Anzahl der türkischen Schüler in VBK's, AG's, FG's und KBP's (6597 = 57.5% der türkischen Schüler) im Vergleich zu der Zahl der türkischen Schüler in den DRK's (4868 = 42.5 %) zwar relativ höher ist, aber nicht so hoch wie zu erwarten wäre, da der Berliner Raum eine der Ballungsgebiete mit der höchsten Ausländerdichte ist.

Dieses Verhältnis der unterschiedlichen Artén von Schulklassen unterscheidet sich je nach Wohnbezirk der Eltern. Die Zahl der türkischen Familien ist infolge der billigeren Wohnungsmiete in den Bezirken Kreuzberg, Wedding und Tiergarten höher. Dort ist die Problematik , die sich aus der Art der Schulklassen ergibt, anders. Wenn man die zahlenmäßige Verteilung der türkischen Schüler auf die Schulklassenarten nach den Bezirken in die Analyse einbezieht, zeigt sich ein anderes Bild. Die folgende Tabelle zeigt die Untersuchungspopulation nach den Schulbezirken.

Tabelle: I.1.17
Verteilung der türkischen Schüler nach Schulbezirken und nach der Art der Schulklassen in Berlin (1975).

Schulbezirk	Ausländerklas.		DRK		N	%
	abs.	%	abs.	%		
Kreuzberg	2930	76.2	916	23.8	3846	100
Wedding	2089	72.2	806	27.8	2895	100
Tiergarten	552	49.6	562	50.4	1114	100
Neukölln	458	41.	659	59.	1117	100
Charlottenburg	273	50.8	264	49.2	537	100
Schöneberg	193	22.4	670	77.6	863	100
Spandau	102	26.4	285	73.6	387	100
Reinickendorf	-	-	215	100.	215	100
Steglitz	-	-	168	100.	168	100
Tempelhof	-	-	166	100.	166	100
Wilmersdorf	-	-	84	100.	84	100
Zehlendorf	-	-	73	100.	73	100
Insgesamt	4868	42.5	6597	57.5	11465	100

Aus der Verteilung der beiden türkischen Schülergruppen nach der Art der Schulklassen und dem Gebiet zeigt sich die Bedeutung des Wohnbezirkes. In den Bezirken Kreuzberg und Wedding zeigt sich deutlich der höhere Anzahl der Schüler: 76.2 % der türkischen Schüler in Kreuzberg gehen in eine Ausländerklasse, während der Bezirk Wedding mit 72.2 % an zweiter Stelle steht. Somit konzentriert sich die Problematik der türkischen Schüler in reinen Ausländerklassen hauptsächlich auf zwei Bezirke, während in fünf Bezirken (Reinickendorf, Steglitz, Tempelhof,Wilmersdorf und Zehlendorf) überhaupt keine reinen Ausländerklassen zu verzeichnen sind.

Im allgemeinen soll die Chancengleichheit für ausländische Kinder in der Berliner Schule durch den Übergang von VBK's, AG's und FG's zu DRK's realisiert werden, wobei es in den zentralen Unterrichtsfächern zum einen auf den Erwerb der deutschen Sprache, zum anderen auf die Möglichkeiten zum Ausgleich von Unterschieden in allgemeinen Kenntnissen ankommt. Um das unterrichtliche Mitkommen zu ermöglichen ist vorgesehen, daß ausländische Kinder zusätzlichen Förderunterricht erhalten. Diesem Selbstverständnis der deutschen Schule entsprechend bedeutet Chancengleichheit, zunächst den Anteil von ausländischen Kindern mit Hauptabschlüssen zu erhöhen. Im Schuljahr 1977/78 waren gut 13% aller Hauptschulabgänger in Berlin ausländische Schüler[17]. 50.8 % der ausländischen Hauptschüler haben 1978 die Schule mit Abschlußzeugnis verlassen. Wenn man allerdings die wesentlich geringeren Schulerfolge von früheren Jahren in Betracht zieht, dann kann man dieses Ergebnis als einen gewissen Erfolg bezeichnen. Es ist allerdings hinzuzufügen, daß Chancengleichheit nicht nur in der Erhöhung der Abschlußquote besteht, sondern auch dadurch erreicht werden muß, daß darüberhinaus Qualifikationen vermittelt werden, die die beruflichen Chancen der Schüler steigern.

KAPITEL 2

Die sozialisations- und sprachtheoretische Dimension des Problems

2.1. Sozialisation, Enkulturation und Personalisation

"Die Wirklichkeit sucht ihre Theorie" heißt der Titel eines Kapitels in der sozialpsychologischen Abhandlung von Hermann Müller (1977), in der u.a. die Problematik ausländischer Schüler behandelt wird[135]. Die Untersuchung der Voraussetzungen und Besonderheiten der " Integrations- und Reintegrationsprozessen" türkischer Schüler in deutschen Schulen und später ggf. wieder in der Türkei, setzt die Auseinandersetzung mit den Problemen voraus, die die Suche nach den theoretischen und empirischen Perspektiven implizieren. Der Bezugsrahmen von theoretischen Überlegungen wird im folgenden Teil der Untersuchung diskutiert. Die Beschreibung der theoretisch gegebenen Perspektiven soll Anhaltspunkte dafür geben, ob und inwieweit solche gegenstandsorientierte Zielsetzungen vertretbar sind. Der Versuch, an die Problematik ausländischer Schüler heranzukommen, ist zunächst durch folgende Frage aufzunehmen: Welche erziehungswissenschaftlichen Perspektiven lassen sich in die Problematik ausländischer Schüler bzw. türkischer Schüler einführen ?

Im Verhältnis zu der Vielzahl empirischer Untersuchungen über die Determinanten allgemeiner Schulproblematik ausländischer Schüler bewegt sich die Diskussion über die "Integration" und "Reintegration" auf theoretisch relativ begrenzter Argumentationsebene. Sozialpsychologische und linguistische Ansätze, die nach der Häufigkeit von "Integrations- und Reintegrationsprozessen" in einer Schülergruppe und nach kulturellen Determinanten ihrer Entstehung fragen, liegen kaum vor.[136]

Untersuchungen zu diesem Thema sind auf die methodischen Standards und Zielsetzungen empirischer Sozialwissenschaften angewiesen, da sie die soziale Verteilung, die Entstehung und

den Verlauf dieser Prozesse zu beschreiben und zu erklären versuchen. In der empirischen Sozialforschung hat sich gegenwärtig allgemein die Auffassung durchgesetzt, daß Theorie und Empirie in einem einheitlichen Forschungsprozeß einander wechselseitig bedingen.[137]

In die Strukturierung der Untersuchungsproblematik, die Verwendung der methodischen Mittel, die Auswertung der erhobenen Daten gehen jeweils theoretische Voraussetzungen ein, die die Untersuchungsergebnisse grundsätzlich prägen.

Auf die kulturellen Determinanten der Anpassungsprobleme ausländischer Schüler wird in der folgenden Darstellung eingegangen. Dabei ist auf keinen Fall eine Kritik sozialpsychologischer Beiträge zu diesem Thema beabsichtigt. Es soll darum gehen, die Aspekte zu beschreiben, die bei der Wechselbeziehung zwischen kulturellen Elementen und den auftretenden Anpassungsproblemen in Rechnung gestellt werden müssen, um Fehlinterpretationen der empirischen Ergebnisse zu vermeiden.

Insofern stellt die Ordnung und Formulierung der Ergebnisse selbst noch Standpunkte der Untersuchung dar, die vor allem auf Fragestellungen hinweisen und sie begründen sollen. Die vorliegende Untersuchung soll deutlich machen, daß die schulische Integration kulturelle Phänomene darstellt, die nicht unabhängig von den sozialpsychologischen Momenten betrachtet werden können. Sie sind vielmehr das Ergebnis eines komplexen Ineinandergreifens von Sozialisation, Enkulturation und Personalisation ausländischer Schüler und schulischen Erfahrungen und Anforderungen ihrer Lernsituation. Für die Einschätzung des Geltungsbereichs von Aussagen über Zusammenhänge zwischen den erwähnten Lebensvorgängen und schulischen Prozessen müssen vor allem drei Perspektiven berücksichtigt werden:

1. Sozialisation
2. Enkulturation
3. Personalisation

Wenn es sich um die Frage handelt, in der die "Heranbildung, Fortbildung oder auch (die) Wiedereingliederung des Menschen als Mitglied und Mitträger von Gesellschaft und Kultur"[138] zum Ausdruck kommt, so zeigt sich die "sozial- und kulturspezifische Ausformung und Umformung der Grundstruktur der menschlichen Persönlichkeit"[139] als notwendig. Dieser einheitliche Prozeß, der durch die Wechselwirkungen der sozialen Grundfaltoren Gesellschaft, Kultur und Person entsteht, braucht die analytischen Hilfsbegriffe der Sozialisation, Enkulturation und Personalisation, um "unter jeweils verschiedenen Aspekten gründlichere Einsicht in die Wechselwirkung und Integration von Person, Kultur und Gesellschaft"[140] zu gewinnen. Danach kann man die einzelnen soziokulturellen Probleme nach den Sozialisation-, Enkulturations und Personalisationsprozessen differenzieren und kennzeichnen.

"Sozialisation oder Vergesellschaftung sollte danach dem Sprachsinne wie einem verbreiteten Gebrauch folgend, den Dahrendorf in seinem Bild des Homo Sociologius wieder aufnahm und mit dieser Bezeichnung zusätzlich betonte, als Vorgang der Führung, Betreuung und Prägung des Menschen durch die Verhaltenserwartungen und Verhaltenskontrollen seiner Beziehungspartner - auch in ihrer durch ihn zum Leitbild oder "Über-Ich" verinnerlichten Form verstanden."[141] In dieser Beschreibung der Sozialisation sind folgende Punkte enthalten:

1. Der Mensch zeigt sich als "handelndes Wesen", das die Situationen beobachtet und wertet, die sich aus der Wechselbeziehung der Grundfaktoren Person, Kultur und Gesellschaft ergeben.
2. Diese Situationen werden von ihm als "Mitglied" erlebt, der "spezifische Positionen" in dieser soziokulturellen Wechselbeziehung einnimmt.
3. Seine Bezugspersonen stellen Anforderungen und Erwartungen dadurch, daß sie "Erwartungsentsprechungen" belohnen und Nicht-Entsprechungen bestrafen.

4. Er als "Positionsträger" bringt auch seine Erwartungen der o.g. Wechselbeziehung und seinen Bezugspersonen gegenüber, in dem die Spannungen zwischen ihm und Bezugspersonen auftauchen können.

5. Mit dem Wechsel der Bezugspersonen konfrontriert er sich mit neuen Situationen, "aus denen sich Unsicherheit, Spannungen und Krisen für das Ganze der Gruppe, für den einzelnen als Rollenträger wie als Person, die viele Rollen zu integrieren hat, ergeben können.

6. "Im Regelfall der Bejahung" hat er Interesse an der Bewältigung dieser Diskrepanzen. Damit strebt er eine Stabilisierung der gegenseitigen Beziehungen und auf die "Komplementarität der gegenseitigen Rollenerwartungen" an.

7. Diese Stabilisierung wird durch soziale Wechselwirkungen erreicht. Die auf diese Weise entstehende Rollenvorstellung soll als bewußtes Leitbild und automatisierte Verhaltensgewhnheit" verstanden werden.

8. Bei der Entstehung einer neuen Rolle, die durch Eintritt in ein neues soziales Gebilde zustandekommt, können die bisherigen Erfahrungen sowohl als entlastendes Reservoir als auch "belastendes Hindernis für Lernfähigkeit und Neuformung wirken'

9. "Ein Vergleich einfacher mit differenzierten Gesellschaften sowie kontaktreichen mit kontaktarmen Situationen im Rahmen der gleichen Gesellschaft und Kultur stützt die Hypothese, daß Rollenvielfalt und Rollenwechsel die personale Lern-, Beurteilungs-, Koordinations- und Umstellungsfähigkeit herausfordern und im Regelfall erhöhen".[142]

10. In einer differenzierten Gesellschaft sind "Art und Außmaß" des Handelns "gegenüber den viel-

fältigen und konkurrierenden Verhaltenserwartungen ... der Mitmenschen kultur-, gruppen- und personspezifisch ausdifferenziert."[143]

Durch diese Differenzierung, in dem der Mensch die Rollenerwartungen seiner Bezugsperson "auf die sachlichen Anforderungen desx Kooperationsgefüges hin .. interpretiert und verinnerlicht" und damit "soziale Abhängigkeiten auf die Ebene personunabhängiger sachlicher kultureller Gesetzlichkeiten zu heben fähig wird, wird auch der Unterschied zwischen den Vorgängen Sozialisation, Enkulturation und Personalisation deutlich. Das heißt also, "daß Enkulturation (kulturelle Prägung) etwas anderes ist als Sozialisation (soziale Prägung) und nicht synonym mit ihm gebraucht werden sollte. War Sozialisation Eingliederung in die soziale Gruppe, so bedeutet Enkulturation eine gruppen- wie personspezifische Aneignung und Verinnerlichung von Erfahrungen, "Gütern", Maßstäben und Symbolen der Kultur zur Erhaltung, Entfaltung und Sinndeutung der eigenen wie der Gruppenexistenz. Hierbei stehen sich die Kultur in ihrer zwingenden Breite und Herausforderung und die Person in angeregter, folgender und lernender Aktivität gegenüber".[144]

Wenn man berücksichtigt, daß Personalisation "Anwendung der menschlichen Fähigkeit zur kritischen Analyse und Integration des sozialen und kulturellen Pluralismus "bedeutet, so zeigt sich "Person .. als das Ergebnis eines umwegreichen Sozialisierungs- und Enkulturationsprozesses".[145] Erst auf der Voraussetzung dieser Prozesse wird die "Personalisation (individuelle Gestaltung und Entfaltung) als Selbstformung und Steuerung der eigenen Triebstrukturen wie als sinngebende, koordinierende .. Rückwirkung des Individuums auf die Faktoren Gesellschaft und Kultur möglich".[146] In einer differenzierten Gesellschaft, in der die konkurrierenden kulturellen Werte in konkreten Spannungen zum Ausdruck kommen, fordern und formen diese "den Menschen als Person, d.h. als beobachtendes, unterscheidendes, bewertendes, integrierendes, koordinierendes .. Wesen."[147] Durch

"sein Handeln wird die Vielfalt der kulturellen und sozialen Möglichkeiten und Angebote überprüft, aktualisiert und ... integriert. Je stärker differenziert eine Kultur und Gesellschaft ist, um so mehr ist die auswählende und integrative Fähigkeit des Menschen angesprochen, um so mehr wirken seine Bedürfnisse, Fähigkeiten und Unvollkommenheiten sowohl als schöpferische oder zerstörende Veränderungsfaktoren auf Gesellschaft und Kultur wie als Hilfen oder auch Hemmungen der Personalisation auf ihn selbst zurück.

In der gegenwärtigen weltweit verflochtenen Bildungs- und Arbeitswelt ist gerade die Lebensphase der "Gastarbeiterkinder" "mit solchen Wandlungserscheinungen behaftet. .. Die zunehmende internationale Verflechtung zwingt eine große Zahl von .. Emigranten .. zur Bewältigung der Spannungen unterschiedlicher Kulturen und Gesellschaften. Es handelt sich hierbei nicht nur um vorübergehende Anpassungsvorgänge an ein zeitweiliges Gastland, sondern vielfach um regelrechte sozialkulturelle Umstrukturierungen".[149]

Nach dieser Rahmenbeschreibung der Sozialisations-, Enkulturations- und Personalisationsvorgänge wird im folgenden speziell auf die Enkulturation eingegangen, da die Anpassungsprobleme türkischer Kinder an erster Stelle kultureller Herkunft sind.

2.2. Begriffsklärung: Enkulturation nach Claessens

Dieter Claessens versteht unter dem Begriff "Enkulturation" die Konditionierung der "kulturellen" Rolle und Einführung in die "soziale" Rolle,[150] Claessens Ansatz beginnt mit der Aussage, daß der Mensch bereits bei seiner Geburt kulturspezifisch beeinflußt wird. Schon im frühen Stadium der Entwicklung des Kleinkindes beginnt die Enkulturation durch die Mutter-Kind-Beziehung, in der die Strukturierung eines "Über-Ich" beginnt. Mit dem "Über-Ich" ist aber die Bildung des kulturellen "Über-Ich" oder der kulturellen Persönlichkeit gemeint, nicht aber das Ich-Ideal im psychoanalytischen Sinne. Das Ich-Ideal entwickelt sich aus den primären Objektbesetzungen, aus dem allgemein Aufgenommenen, während das kulturelle "Über-Ich" durch die aufgegebenen Objektbesetzungen entsteht,das allgemein-Aufgenommene ordnet und damit Soll-Charakter hat. Das kulturelle "Über-Ich" ist also ein Regulativ mit Soll-Charakter, d.h. es kann alle kulturellen Imperative "in sich aufnehmen und zur Wirkung bringen".[151] Hier wird das "Über-Ich" als eine Repräsentation eines bedeutenden Umweltfaktors und damit als Initiator und Regulativ von Handlungen verstanden. Die erste Form des "Über-Ich" wäre die Repräsentation der Mutter im Kind", die man "maternales Über-Ich" nennen kann. Das maternale "Über-Ich" oder die erste Form des "Über-Ich" stellt zugleich die Instanz dar, die den Übergang zu einer anderen Person und zum Ding ermöglicht. So wäre das maternale "Über-Ich" die Grundlage des "paternalen Über-Ich" und zwar "als Regulativ kollektiv-orientierter Soll-Handlung". Tritt zu der Strukturierung des maternalen "Über-Ich" später das paternale "Über-Ich" hinzu, so könnte man beide "Eltern-orientiertes Über-Ich" nennen. Die Weiterentwicklung des Eltern-orientierten "Über-Ich" würde dann durch die Verinnerlichung der kulturellen Inhalte zu einem kulturellen "Über-Ich" führen. Dabei wird das Kind zuerst von den Eltern und später von den weiteren Bezugspersonen durch die ihm "entgegengebrachten Nuancen des Verhaltensstils" beeinflußt und zwar kulturspezifisch. Denn "Alle

Verhaltensweisen der Mutter oder des Vaters (bzw. der Dauerpflegepersonen) orientieren sich - meist unbewußt, mindestens unreflektiert - an kulturspezifischen Verhaltensregeln, also an Normen, hinter denen wiederum "erte als Grundregulative stehen".[152] Kulturelle Verhaltensweisen werden vom Kind als "selbstverständlich" übernommen. D.h. "Das kulturelle Milieu wirkt ... wegen der ihm inhärenten Selbstverständlichkeit unmittelbar". Durch diese Selbstverständlichkeit wird insbesondere die Emotionalität des Kindes kulturell geprägt.

"Die Differenzierung der Emotionalität des Kindes durch Aufnahme bestimmter kulturtypischer Erlebnissymbole bedeutet, daß eine Fülle von Objektzuständen, Eindrücken, Erlebnissen, Verhaltensweisen für wertvoll oder wertlos gehalten, angestrebt oder gemieden werden, ohne daß dies bewußt ist".[153] Das kulturelle "Über-Ich" entsteht danach dadurch, daß diese Wertbezüge zusammengeschlossen werden. Die Entstehung des sozialen "Über-Ich" erfolgt erst nach der Übernahme des kulturellen "Über-Ich". Kulturelles und soziales "Über-Ich" steuern die Verhaltensweisen des Individuums in seiner kulturellen und sozialen Rolle. Über die Unterscheidung der kulturellen und sozialen Rolle äußert sich Claessens folgendermaßen:

> "Die 'soziale' Persönlichkeit stellt eine weitere Einengung menschlicher Möglichkeiten dar, denn dieser Begriff richtet sich auf die speziellen Erfordernisse einer bestimmten sozialen Lagerung (...) und bestimmter überhaupt zur Wahl stehender sozialer Positionen. Im Bereich dieser Rollen sind die Wandlungsmöglichkeiten des Menschen erheblich größer als in bezug auf seine 'kulturelle' Grundrolle: Es gibt nur eine 'kulturelle' Grundrolle in einer Kultur (z.B.'Franzosen' in Frankreich) und relativ wenige kulturelle 'Unter'-Rollen (z.B. 'französischer Bauer' - solange der Landwirt sein Leben wirklich auf dem Lande führt und nicht Agrartechniker bzw. -unternehmer ist), aber viele 'soziale' Rollen. Die Vielfalt 'sozialer' Rollen wird nur dadurch begrenzt, daß unter Umständen bestimmte soziale Positionen in bestimmten Kulturunterbereichen (räumlich abgrenzbaren oder geistigen) angesiedelt sind quasi repräsentieren, so zur 'Ausfüllung' der sozialen Rolle eine bestimmte kulturelle Grundpersönlichkeit vorhanden sein muß. So hat gewöhnlich ein Dorfbürgermeister für die soziale Rolle 'Bürgermeister' die Grundpersönlichkeits-Voraussetzungen seiner Kultur und des Kultur-

unterbereiches 'Land' mitzubringen. Spezifisch geformte kulturelle Grundpersönlichkeit und soziale Rolle müssen in diesen Fällen zusammenpassen. Diese Positionen verschließen sich dem Zugang, wenn die zum Tragen spezifischer sozialer Rollen notwendigen kulturellen Rollenfähigkeiten (und -fertigkeiten) nicht vorhanden sind. Hier endet dann die Offenheit sozialer Positionen für alle diejenigen, die die sozialen Rollenvoraussetzungen an sich erfüllen. Langdauernde Anpassungsfähigkeit an bestimmte sozio-kulturelle Rollen ist daher nie auf Mängel im 'sozialen' Erfahrungsbereich des betreffenden Individuums zurückführen, sondern auf Inkongruenz (situationsgeforderter) sozio-kultureller Rolle und (kulturelle) Grundpersönlichkeit." 154

2.3. Enkulturation in der Türkei und in der Bundesrepublik

Die Entstehung einer Kinderwelt bei türkischen Kindern steht eng im Zusammenhang mit Formen der primären Lebensprozesse, wie sie sich durch Wanderung aus dem Heimatland in die Bundesrepublik Deutschland herausbilden. Ausländische Arbeitnehmerfamilien waren in ihrem Heimatland Lebensgemeinschaften in ihren Häusern und zumeist Bauern- und Handwerker.[155] Die Familien , die neben den Eltern und Kindern auch aus nahen Verwandten bestanden, waren auf der Grundlage landwirtschaftlicher und handwerklicher Gegebenheiten bei der Beschaffung des Eigenbedarfs voneinander abhängig. Gemeinsames Wohnen und Wirtschaften, gemeinsame Kinderbetreuung und Altersversorgung vollzogen sich als integrative Faktoren. Geschlechtsrollen waren noch an konkreten Prozessen der Natur orientiert. Die Frau leitete den Haushaltsbetrieb und war weitgehend in die Arbeitsteilung integriert[156]. Die Integration der Kinder in die Welt der Erwachsenen wurde naturwüchsig durch den täglichen Lebensprozeß vermittelt. Lebensprozesse

vollzogen sich als natürlich Anpassungsprozesse beim Kind, das durch konkrete Beobachtung und Mithelfen Fertigkeiten erwerben konnte. Die enge Beziehung zwischen Arbeitsplatz und Wohnort ermöglichte es dem Kind, die Beziehungen seiner Umgebung als Muster der kulturellen und sozialen Rolle direkt zu übernehmen. Auf der Grundlage dieser natürlichen Erziehung gab es wenig Spielraum für eine differenzierte Eltern-Kind-Beziehung. Die allmähliche Differenzierung in der Eltern-Kind-Beziehung und die Beachtung sozialpsychologischer Merkmale des Kindes vollzogen sich entweder mit der Veränderung beruflicher Position der Eltern oder mit der Ein- und Auswanderung.

Die neuen Eigenheiten des Kindheitsstatus, die in unserem Fall durch die Einwanderung in die Bundesrepublik Deutschland entstanden sind, entwickeln sich im Zusammenhang mit neu auftretenden Merkmalen der kulturellen Gegebenheiten. Wechselseitige Beziehungen, die auf der Grundlage der veränderten Arbeitsverteilung und der zunehmenden beruflichen Qualifikationen entstehen, werden in Funktionen gegliedert, die im Heimatland relativ integriert waren. Damit werden die äußeren Einwirkungen auf die Familie stärker. Die Arbeitsbedingungen prägten mehr als früher das Familienleben. Sie bedingten die Freisetzung der Kinder, wenn die Eltern an die Arbeit gingen. Die Trennung zwischen Arbeitsplatz und Wohnort verengten den Sozialisationshorizont, zumal die Beziehung zur spezifisch kulturell geprägten Familie sich verringerte. In der neuen Umgebung entwickelte die Familie ihre Struktur: funktional differenzierte Wohngewohnheiten, größere Bedeutung der Kindererziehung, Orientierungen an individualistischen Tugenden wie Fleiß, Pflichterfüllung, Pünktlichkeit, Ehrgeiz und Aufgeschlossenheit. Die neue Umwelt vermittelte zwar dem ausländischen Kind Selbstsicherheit, aber die Trennung der Lebensräume von Müttern und Kindern durch die Arbeitsbedingungen führte bei manchem auch zur Infantilisierung. Die emotionale Beziehung zwischen Mutter und Kind wurde durch andere Bezugspersonen ersetzt. So erlebte das

ausländische Kind Mutterliebe als eine den Tauschbeziehungen entgegengesetzte Beziehung zwischen ihm und seiner Mutter mehr im Heimatland als im Gastland. Aufgrund der Arbeitsteilung im Gastland enthält die ausländische Familie immer mehr soziale Beziehungen, die sich an gesellschaftlichen Tauschbeziehungen orientieren.

Untersuchungen zur primären Sozialisation haben gezeigt, daß für die Kindererziehung nicht tauschvermittelte Beziehungen Bedeutung haben. Lebensprozesse müssen einer eigenen, vor allem durch die Gegebenheiten der Natur des Kindes bestimmten Logik folgen. Die Familie kann ihre Funktion als Erziehungsinstitution nur dann erfüllen, wenn sie die Arbeitsteilung zugunsten einer an Entwicklungsstand und Bedürfnissen des Kindes orientierten natürlichen Zeitregelung aufhebt.

Im Unterschied zu heimatlichen Bedingungen, in denen die Erziehung der Kinder in den Gesamtprozeß einheitlicher Lebenszusammenhänge partiell integriert war, ist die Lernerfahrung im Gastland vielmehr institutionalisierten Beziehungen unterworfen. Unter den neuen Verhältnissen im Gastland ergänzen andere Institionen die erzieherische Aufgabe, Kinder durch Spiel und andere Tätigkeiten auf die Erwachsenenwelt vorzubereiten und ihre Sprachentwicklung zu fördern.[157]

Kindererziehung im Elternhaus darf nicht getrennt von kulturellen Wertorientierungen betrachtet werden.[158] Im Alltagsleben mit den Eltern wird das ausländische Kind mit kulturellen Inhalten konfrontiert, die ihm nicht direkt zugänglich sind und deren Wert als gesellschaftlich vermittelte kaum noch durchschaubar ist.[159] Hier erfährt das ausländische Kind über familiale Beziehungen vielmehr Fragmente der heimatlichen Kultur, die als Orientierungspunkte zur Erhaltung des sozialen Status dienten. Damit wird das Kind mit den kulturellen Verarbeitungsmustern konfrontiert, die ihm Unterordnung unter und Anerkennung von heimatlichen Werten abverlangen, ohne sie sich reflektiv angeeignet zu haben.

Es wäre noch zu fragen, inwieweit ausländische Kinder die Gegenstandswelt -erlebte Wirklichkeit -im Zusammenhang mit elterlicher Identifikation erleben. Da die Imaginationswelt der heimatlichen Kultur nicht im selbständigen Verhältnis zum Kind steht, könnte vermutet werden, daß kulturelle Werte selbst Symbole elterlicher Potenz werden. Die Entwicklung kindlicher Fähigkeiten wäre dann wesentlich durch das Streben gekennzeichnet, die Gültigkeit der Elternpotenzen in erlebter Wirklichkeit wahrzunehmen. Diese werden in der Familie vor allem als Verfügungsfähigkeit über heimatliche Sprache und Gewohnheiten erlebt, so daß Besitz der kulturellen Elemente Indikator für die Zugehörigkeit zur jeweiligen Kultur wird. Verfügungsfähigkeit über sie bezieht dann ihre Bedeutung nicht immer aus erlebter Wirklichkeit, sondern aus symbolischer Repräsentanz derjenigen Kultur, die partiell bei den Eltern erlebt und partiell phantasiert wird.

Es kann angenommen werden, daß unter den neuen Verhältnissen im Gastland aufgrund der Abkapselung kindlicher Impulse Lernobjekte selbst nicht wahrgenommen und verinnerlicht werden und dem Kind Lernprozesse abverlangt werden, deren sinnlich-affektiver Inhalt nicht immer zugänglich ist.[160]

Es ist offensichtlich, daß sich das Kind unter diesen Verhältnissen mit der Welt seiner Lernerfahrungen nur dann auseinandersetzen kann, wenn es über ein hohes Maß an Phantasie und "Imagination" verfügt.

Dabei bleibt die Ausgestaltung der kulturellen Imaginationswelt noch von Situationsmomenten der erlebten Wirklichkeit abhängig[161]. Die Prägung nach dem "Kulturmuster" in der Familie hat für das Kind unterschiedliche Umgangsformen mit Spielen und Phantasien zur Folge. Spiel und Phantasie , als Grundlage kindlicher Selbstentfaltung unterliegt den soziokulturellen Verhältnissen im familialen Bereich. Für Kinder ausländischer Eltern schließen sich erlebte Wirklichkeit und imaginierte Welt im Spiel ein. Für sie ist Wirklichkeit mehr im Spiel gemachte Erfahrungen, als die Kulturwelt, die von den Eltern erlebt wurde und wird.

Über die große Bedeutung der Mutter-Kind-Beziehung wurde bereits gesprochen. Beziehungen der Kinder zu Bezugspersonen bestimmen die Strukturierung und die Gestaltung von Verhaltensweisen. Diese frühkindlichen Verhaltensweisen stellen das Fundament[162] für "Motivationen späteren Verhaltens" und damit für spätere Handlungen dar. Hier wird von einem Verhältnis gesprochen, in dem die frühen emotionalen Erlebnisse und späteren Verhaltensweisen verbunden werden. Noch relevanter für diese Untersuchung ist, wie die Verhaltensweisen den " Anpassungsprozeß"[163] als Lernprozeß beeinflussen, deren Bedeutung für den Zweitspracherwerb bei Müller herausgearbeitet wird.[164]

Schießlich gehen wir davon aus, daß der Wechsel des Enkulturationsgebiets, der Pflege- und Bezugspersonen während der Enkulturation die Strukturierung des kulturellen und sozialen "Über-Ich" und damit auch die Personalisation beeinflußt, die durch O r i e n t i e r u n g s k o n f l i k t e[165] gekennzeichnet ist. Die Dimensionen der Orientierungskonflikte bei den türkischen Kindern bestimmen ihre Integration und Reintegration insofern, als sie auf die "Stabilisierung"[166] der gegenseitigen Rollenerwartungen in der Person wirken. Dabei nehmen wir an, daß die Orientierungskonflikte im menschlichen Normalverhalten durchaus anzutreffen sind und daß sie nicht mit der "gestörten Persönlichkeit" verwechselt werden dürfen.[167] Mehr darüber wird im nächsten Abschnitt berichtet.

2.4. Der Bruch in der Enkulturation und Orientierungskonflikte

Ergänzend zu den bisherigen Ausführungen verstehen wir unter " Über-Ich " die strukturierte Menge der handlungsleitenden " Aneignungsprozesse " einer Person , die in Form einer Verinnerlichung von kulturellen (meist sprachlichen) Symbolen gesehehen und zwar mit dem Ziel,die Anforderungen und Erwartungen der Umwelt zu prüfen und zu koordinieren, so daß es nicht zu größeren, individuellen und sozialen Konflikten kommt. Da die Strukturierung des "Über-Ich" und seine Stabilisierung durch den Wechsel des Enkulturationsgebiets konfliktreicher wird, taucht das Phänomen Orientierungskonflikt als Identifizierungsschwierigkeit bei den ausländischen bzw. türkischen Kindern sowohl mit den Rollenträgern als auch mit kulturellen Elementen auf.

Die handlungsleitende Aneignung durch ein ausländisches Kind kann entweder durch häufige Wechsel des Enkulturationsgebiets und der näheren Bezugspersonen zu schwach sein, um die Koordinationsfunktion, die sich entsprechend der kommunikativen (sprachlichen) Kompetenz entwickelt, zu leisten, oder sie ist so orientiert (durch Vorurteile), daß es bei der Kommunikation mit deutschen Mitschülern entsprechend der kulturellen Orientierung zu Konflikten kommt.

Das "Über-Ich", das sich durch die kulturellen Wertorientierungen (diese Wertorientierungen ermöglichen in der Regel die Handlung und die Kommunikation; dann sagen wir "das ist gut"[168]) geprägt wird, erscheint im sprachlichen Ausdruck mit "man" oder "es" oder im Türkischen mit der Passivform. Beispielsweise:

> (Büyüklerin ellerinden, küçüklerin gözlerinden öpülür)= (Man küßt den Älteren auf die Hände, den Jüngeren auf die Augen).

Schon in diesem"man" oder im Ethos[169] wird ein bestimmter Inhalt als Anforderung oder Erwartung sprachlich vermittelt. Wenn eine Person in der Türkei enkulturiert ist und dort lebt, treten weniger Konflikte zwischen diesen Anforderungen und Erwartungen "man" und dem "Über-Ich" auf, als bei einer Person,

die in einem türkischen Kulturraum enkulturiert wird und anschließend sich die deutschen kulturellen Realitäten aneignen muß, wozu sie kein sprachliches Medium besitzt. Die kulturelle Realität in der Bundesrepublik erwartet von ihr etwas, was im türkischen Kulturraum nicht erwartet wurde. Oder sie bietet etwas an, was die türkische Kultur nicht angeboten hat. Mit anderen Worten erwartet das kulturelle "Über-Ich" des ausländischen Kindes eine Handlung , wofür es in der kulturellen Realität keine Entsprechungen gibt oder geben kann. Somit werden die Konflikte zwischen dem "Über-Ich" und der kulturellen Realität in der Bundesrepublik weitgehend unbewußt erlebt. Wenn das gemeinsame Kommunikationsmedium - in erster Linie die Sprache der Umwelt - nicht vorhanden ist, werden die Konfliktsituationen zur Gewohnheit. Das würde dann ausschließen, daß das ausländische Kind seine "Umwelt aktiv meistert, eine gewisse Einheitlichkeit zeigt und imstande ist, die Welt und sich selbst richtig zu erkennen" d.h. "die entscheidenden Prozesse der Persönlichkeitsbildung .. auf Eis gelegt oder in einen Dornröschenschlaf versetzt" zu werden[170].

Konflikte entstehen also aus den Erwartungen und Anforderungen der deutschen Außenwelt und denen des "Über-Ich". Wenn wir uns erinnern, daß das "Über-Ich" beim türkischen Kind eher durch die Werte der türkischen Kultur geprägt ist, so können wir zu dem Schluß kommen, daß diese Konflikte nichts anderes als die Unterschiede zwischen den deutschen und türkischen Werte zum Inhalt haben. Sie treffen sich nur im "Über-Ich" des türkischen Kindes. Es hängt dann von der Persönlichkeitsausstattung ab, inwieweit es als Person diese unterschiedlichen Erwartungen und Anforderungen koordinieren kann. Wenn dem ausländischen Kind eine Koordination der Handlungsanforderungen[171] der deutschen Umwelt und des "Über-Ich" nicht genügend gelingt, was für die meisten gilt - , kommt es zu Orientierungskonflikten zwischen ihm und der deutschen Umwelt[172] oder zwischen ihm und seinen Eltern. Demzufolge werden Spannungen ausgelößt, die dann zu Aggressivität oder "Aus-dem-Feld-gehen" führt, und zwar in der Form, daß es sagt "das kann ich nicht" oder "das

ist mein Schicksal" im Sinne einer "al qadar"-Haltung, die ihren Ursprung im Islam hat.[173]

Verbieten die Instanzen der deutschen Außenwelt oder die des "Über-Ich" nicht die Abfuhr der Aggressivität nach außen, kann zwar das persönliche Gleichgewicht vorübergehend stabil bleiben, aber die sozialen Beziehungen zu deutschen und türkischen Umwelt werden trotzdem meist dauerhaft gestört. Aus der Unstabilität der Sozialbeziehungen ergibt sich dann früher oder später auch eine Unstabilität der persönlichen Instanzen. Diese Unstabilität setzt jedoch bei türkischen Kindern noch sehr viel früher ein, da das "Über-Ich" wegen des niedrigen Sprachniveaus, der sprachbedingten kommunikativen Kompetenz, nicht in der Lage ist, unterschiedliche (deutsche und türkische) Anforderungen zu koordinieren.

In der Regel reichen jedoch die persönlichen Konflikte nicht in die eigentliche pathologische Phase hinein.[174] Eine Möglichkeit der Kompensation für türkische Schüler besteht darin, daß wesentliche Aufgaben des ausländischen Kindes als Person (Koordination der unterschiedlichen Anforderungen) durch - in diesem Fall - deutsche Institutionen gesteuert werden können. Gemeint ist eine Situation, wo die deutschen und türkischen Schüler zusammenkommen und sich dadurch die Möglichkeit eines Kennenlernens der für sie fremden Außenwelt ergibt. In diesem Fall liefert die aus deutschen und türkischen Kindern bestehende Gruppe die durch soziale Beziehungen entwickelten Wertorientierungen der Person - sowohl dem deutschen als auch dem türkischen Kind - in der Gruppe. Diese Art der Koordination von persönlichen und sozialen Anforderungen nimmt die Gruppe als "erlebte Wirklichkeit" wahr, die zwar je nach dem Enkulturationsbedingungen in ihren Stabilisierungen sowohl mit türkischenWerten als auch mit der deutschen Umwelt außerhalb der Gruppe in Konflikt geraten kann. So variieren dann die Konflikte je nachdem, ob ein türkisches Kind aus einem anatolischen Dorf oder aus einer türkischen Großstadt kommt,

bzw. ob es in der Bundesrepublik enkulturiert wurde.

Problematisch wird die "Integration und Reintegration" dann, wenn ein türkisches Kind ohne den kompensatorischen Effekt einer Gruppenbindung mit der Aufgabe eines "Über-Ich" in eine Welt versetzt wird, die ihm die gewohnte Gruppenorientierung und Geborgenheit darin nicht geben kann. In einer solchen Situation, in der sich das türkische Kind im Ausland befindet, wird deutlich, wie sehr es sich nach sozialer Geborgenheit (in der Heimat oder im Gastland) sehnt, weil es - wohl weitgehend unbewußt - ahnt, daß es nur in seiner Gruppe in der Türkei bzw. in der Bundesrepublik leben kann. Ist einmal eine Gruppe zu einer Bezugsgruppe für das türkische Kind geworden, kann sie mit ihren Anforderungen "stabil" sein. In diesem Sinne kann man schon von der "Integration oder Reintegration" türkischer Schüler sprechen. Als "Gruppenmitglied" kann dann zumindest ein Teil der Konflikte abgeschafft werden.[175]

In der Regel ist also jedes türkische Kind, das in seiner Gruppe (wenn man z.B. Spielgruppen aufgrund der emotionalen Bindungen an sie als primäre annimmt) lebt, über eine wenigstens teilweise Koordination von Handlungsanforderungen durch die vor allem sprachliche Kommunikation in seinem Verhalten mehr oder weniger integriert oder reintegriert. Wenn das türkische Kind durch das vor allem sprachliche Medium gegen jede Gruppe - auch seiner Lerngruppe, also seiner Schulklasse- gesperrt bleibt, so kann es sich persönlich nicht gesund entwickeln.

Aus den bisherigen Überlegungen heraus läßt sich sagen, daß die persönlichen Orientierungskonflikte türkischer Kinder im Laufe der Enkulturationsprozesse folgendermaßen entstehen können:

I. Schon während der Einreise in die Bundesrepublik kann die Strukturierung des "Über-Ich" gewissermaßen vollzogen sein, was insbesondere bei den Schülern der Fall ist, die als ältere Kinder- Ein-

reisealter 8 u.älter- einreisten. In diesem Fall entsprechen die Anforderungen und Erwartungen des in der Türkei strukturierten "Über-Ich" nicht den Ansprüchen der deutschen Außenwelt. In diesem Zustand gestaltet sich die schulische Anpassung türkischer Schüler am schwierigsten.

II. Die "Über-Ich"-Inhalte würden durch den Wechsel des Enkulturationsraumes und der näheren Bezugspersonen ungenügend angeeignet und verinnerlicht. Daher sind sie nicht soweit strukturiert, um das konkrete Verhalten türkischer Schüler hinreichen steuern zu können. Das hat seinen Grund insbesondere in der Innen- und Außenwanderung türkischer Familien.

III. In einer besseren Lage befindet sich das türkische Kind, das in der Bundesrepublik geboren wurde[176]. Einerseits ist es vom Wechsel des Enkulturationsraumes und der näheren Bezugspersonen weniger betroffen, andererseits besitzt es eher die kommunikative Kompetenz, die für die Prüfung und Koordination von Handlungsanforderungen d.h. für die schulische Anpassung erforderlich ist.

Die Schüler der ersten Gruppe wurden im empirischen Teil der vorliegenden Untersuchung durch das Merkmal "spätes Einreisealter" und die der zweiten Gruppe durch das Merkmal "frühes Einreisealter" gekennzeichnet. Da nur 1 % der Probanden in Deutschland geboren worden waren, wurden die Schüler der dritten Gruppe im empirischen Teil nicht berücksichtigt.

Diese drei Gruppen unterscheiden sich vor allem nach ihrer Anpassung an die Anforderungen der deutschen Schule, was sich in konkreter Weise u.a. beim Erwerb der deutschen Sprache und bei ihrer Schullaufbahn in der Bundesrepublik zeigt. (Vgl.Tab. II.4.14., Tab.II.5.12., Tab.II.6.7. und 8.)

2.5. Die Bedeutung der Sprache in der Enkulturation

Angenommen, daß die Enkulturation einen Aneignungs- und Verinnerlichungsprozeß darstellt, ist weiterhin nach der Natur dieser Prozesse zu fragen. Eine zentrale Stellung nimmt in diesem Zusammenhang die Kommunikation im kybernetischen Sinne als Medium der Enkulturationsprozesse ein. Die Kommunikation ist der psychosoziale Ort, an dem sich die Übernahme, die Verinnerlichung der kulturellen Werte vollzieht, an dem die Individuen zueinander Verbindung (lateinisch communicare: vereinigen, verbinden) haben.

Kommunikation ist die notwendige Voraussetzung für Koordinierung zwischen "Über-Ich" und sozialer Außenwelt (deutsche Umwelt oder das türkische Elternhaus) und damit auch die Voraussetzung zur Strukturierung des "Über-Ich"s im Laufe der Enkulturationsprozesse. In diesem Sinne kann man von einer Parallelentwicklung der kommunikativen Kompetenz und der Enkulturation sprechen.

Die kommunikative Kompetenz umfaßt verbale Sprache, Mimik, Geste, Gebärde, Körperhaltung und Äußeres des Kommunikationspartners. Zum Kommunizieren ohne Worte gehört vor allem das Ausdrucksfeld des Gesichts. Es kann bei einem deutschen und türkischen Schüler dasselbe ausdrücken. Insofern kann die Rückkoppelungsmöglichkeit durch die Beobachtung der Mimik sowohl zum besseren Verstehen als auch zum Mißverstehen beitragen. Das fällt besonders auf, wenn die semantischen Rückkoppelungsmöglichkeiten über die mimischen Äußerungen fehlen. Gleiche Funktionen haben auch die Geste, die Körperhaltung und die Körperbewegung.

Unter den Medien der Kommunikation stellt sich die Sprache als die wichtigste heraus, die auch bei den türkischen Schülern den wichtigsten Bereich für Kommunikationsprobleme bildet. Daß die Sprache kulturspezifisch ist und sich insbesondere im semantischen Bereich größere Unterschiede zeigen, ist weithin bekannt.

Die Sprache bzw. der Spracherwerb türkischer Schüler stellt sich als zentraler Angelpunkt aller Probleme der Enkulturation. Die Feststellung, "daß der Sprache bei der Überlieferung von kulturellen Normen und Werten einer Ethnie die wichtigste Rolle zukommt und daß sie damit bei der Enkulturation eines Kindes die entscheidende Rolle spielt"[178], soll jedoch darauf hindeuten, daß die Sprache nicht die kulturelle Realität abbilden kann, sondern die Struktur der kulturellen Realität: "Die Sprache verhält sich zur Wirklichkeit, wie eine Landkarte zum Gelände"[179].

Die Bedeutungsrelation zwischen Objekt und Symbol sollen als vom Verwender gestiftet verstanden werden. Man stelle sich folgende Ausdrucksweisen vor: Ein deutscher Schüler in Deutschland spricht seinen Lehrer mit "Herr ... " an, während ein türkischer Schüler ihn "Öğretmenim" (mein Lehrer) anspricht. Beide Schüler können in einem Gespräch das Wort "Lehrer-Öğretmen" benutzen, aber es ist die Frage , ob sie mit dem gleichen Symbol den gleichen Bedeutungsinhalt verstanden. Dabei geht es nicht allein um Symbole, sondern um Handlungen, kulturspezifische Reaktionsmuster symbolischer Art bei dem betreffenden Schüler, die dem Wortreiz folgen, und welcher Wahrnehmungszusammenhang dabei assoziiert wird.

Ein Beispiel kann uns eine Vorstellung davon geben, welche Kommunikationsschwierigkeiten zwischen den deutschen und türkischen Schülern auftreten können. Die Wörter "die Schule" und "Okul" beispielsweise lösen bei türkischen und deutschen Schülern jeweils ganze Sets von kulturell erlebten Reaktionsmustern aus. Es kann bei einem türkischen Kind ein Schulgebäude (zumeist Dorfschule), Schüler mit dunkler Uniform und mit weißem Kragen, Fahnenzeremonie, Antreten etc. sein. Bei dem deutschen Schüler kann das Wort "die Schule" etwa folgende Assoziationsmuster hervorrufen; ein bestimmtes Gebäude , Schüler oder Freunde mit verschiedener Kleidung, vielleicht Faschingsfeier etc. Von all den kulturellen Prägungen semantisch aufgeladen, kommen die Begriffe in das Gespräch hinein. dabei sprechen beide Schüler von der Schule (Okul).

Welches generelle Sema wird z.B. bei den deutschen und türkischen Kindern ausgelöst, wenn von "Wagen" und von "Araba" die Rede ist? Man kann wohl davon ausgehen, daß alles Benennbare von Kindern mehr oder weniger unbewußt semantisch gedeutet wird. Warum stellen sich die deutschen Schüler die Türken als Schwarze vor und staunen, wenn sie einen blonden Türken sehen? Welches Sema besitzt Deutschland für türkische Kinder? Damit kommen wir zu der Frage: Welches Sema, welche Bedeutsamkeit besitzt für den türkischen Schüler die deutsche Schule, die er besucht? Der Unterrichtsablauf, in den er eingespannt ist? Der Raum, die Sitzordnung, Geräte, Lehrer, Mitschüler usw.

Solche fragen machen deutlich, welche Beziehungszusammenhänge hinter sprachlichen Symbolen stehen. Sie lassen die psychologischen Quellen schulischen Lebens ahnen; viele dieser semantischen Fragen stammen aus der erlebten Wirlichkeit. Denn es geht im Spracherwerb immer um Fragmente erlebter Wirklichkeit. Deshalb sollte jedes Sprachprogramm von der erlebten Wirklichkeit türkischer oder ausländischer Schüler ausgehen.

"Hat der Programminhalt für das ausländische Kind eine Bedeutung oder nicht?" Hier erscheint eine Dimension des Spracherwerbs in kulturellem Zusammenhang, die für die Unterrichtspraxis mit türkischen Schülern von ganz erheblicher Bedeutung ist.

Wenn nämlich deutsche Lehrer im Unterricht mit ausländischen Schülern auf Schwierigkeiten in bezug auf die Unterrichtsgestaltung stoßen, so liegt das häufig an semantischen Problemen. Welche Bedeutung wird für türkische Schüler die Unterrichtsgestaltung haben? Wird das Selbstwertgefühl der Schüler dadurch erhöht oder erniedrigt? Wenn es erniedrigt wird, dann ist der Unterricht mit türkischen Kindern eine Barriere. Denn sie verfügen über andere Wahrnehmungen, andere Bedeutungsinhalte, die andere Maßstäbe für "Positives" und "Negatives" setzen: Diese Wirkung von "Über-Ich" , von kulturellen Normen kann unauffällig , trotzdem sehr groß sein.

Wenn der deutsche Lehrer, der türkischen Schüler unterrichtet, sich nach einiger Zeit bewußt macht, was aus der Organisation geworden ist, erkennt er seinen Arbeitsplan kaum wieder. Es hat sich in der Praxis anders abgespielt als er es einmal geplant hatte. Diese Beschehnisse sind Hauptanlässe für die Entwicklung der Unterrichtsgestaltung.

Wesentliches Element der Entwicklung der Unterrichtsgestaltung ist, sich darauf zu konzentrieren, die Probleme in Verbindung mit den enkulturellen Hintergrund türkischer Schüler zu betrachten. Erst dann entsprechen die gelenkten Spracherwerbsprozesse türkischer Schüler den Erwartungen und Anforderungen ihres "Über-Ich", wobei die Sprache nicht nur gelernt , sondern auch "erfahren", "erlebt" und "erworben" wird. D.h. die Sprache wird vom ausländischen Kind auf emotionaler Ebene verarbeitet. Somit unterscheiden wir zwei Interaktionsformen zwischen dem ausländischen Kind und dem deutschen Lehrer oder den deutschen Mitschülern:

-Interaktion auf verbaler Ebene
-Interaktion auf emotionaler Ebene

Die erste Form der Interaktion ermöglicht nur das L e r n e n der deutschen Sprache im lerntheoretischen Sinne, während die zweite Form der Interaktion neben dem Sprachlernen auch die "Aneignung" und "Verinnerlichung" der Symbole der deutschen Sprache einschließt. Ein Unterricht, der nach diesen Überlegungen gestaltet wird, hat die größere Chance , positiv erlebt zu werden und sich deshalb der Realisation der Integration und Reintegration anzunähern.

Aus diesen Überlegungen heraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Beziehung zwischen dem Spracherwerb und Enkulturation näher zu beschreiben.

2.6. Enkulturation und Spracherwerb

Die Tatsache, daß der Spracherwerb kulturell geprägt ist, und sich durch von der jeweiligen Kultur geformte Symbole vollzieht, wurde in den ethno-linguistischen Ansätzen[180] zum Ausdruck gebracht. Zum Beleg zitieren wir Whorf:

> "Wir gliedern die Natur an Linien auf, die uns durch unsere Muttersprache vorgegeben sind. Die Kategorien und Typen, die wir aus der phänomenalen Welt herausheben, finden wir nicht einfach in ihr - etwa weil sie jedem Beobachter in die Augen springen, ganz im Gegenteil, präsentiert sich die Welt in einem kaleidoskopartigen Strom von Eindrücken, der durch unseren Geist organisiert werden muß - das aber heißt weitgehend: von dem linguistischen System in unserem Geist "..."Wir gelangen daher zu einem neuen Relativitätsprinzip, das besagt, daß nicht alle Beobachter durch die gleichen physikalischen Sachverhalte zu einem gleichen Weltbild geführt werden, es sei denn, ihre linguistischen Hintergründe sind ähnlich oder können in irgendeiner Weise auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden ."[181]

Die o.g. Hypothese Whorf besagt nicht nichts anderes, als daß jede Sprache in ihrer Lexik, Syntax und Grammatik eine eigene Weltansicht einschließt, die ihre Angehörigen prägt. Im Gegenteil zur natürlichen Logik behauptet das linguistische Relativitätsprinzip, daß nicht nur Symbole, sondern auch ausgedrückte Gedanken inhaltlich je nach der Sprache verschieden sind.

Dieses Prinzip, nach dem die semantischen Strukturen einer Sprache kulturell geprägt sind, geht also davon aus, daß die Sprache die Erfahrung "der realen Welt" ihrer Sprachgemeinschaft gestaltet. Und dadurch werden bestimmte Interpretationsmuster a u f g e g e b e n . Die Personen, die unterschiedliche Sprachen sprechen, nehmen die Welt nach ihrem kulturbedingten

Milieu unterschiedlich wahr. Sie haben unterschiedliche Auffassungen von der Welt.

Piaget (1972) geht dagegen davon aus, daß Kinder zunächst ihre Handlungsschemata erwerben und dann mit dem Beginn des Spracherwerbs diese Erfahrungen in sprachlichen Symbolen repräsentieren. Und die sprachlichen Symbole werden vom Kind durch die Nachahmung erworben. Durch Verinnerlichung der Nachahmungen erwirbt das Kind sich die Voraussetzung für sein zukünftiges Handeln, d.h. seine sensomotorischen Schemata[182]. Die zuerst gesprochenen Wörter sind daher keine Zeichen mit allgemeiner Bedeutung, sondern Symbole für bestimmte Handlungsschemata. Erst später werden die Wörter zu Symbolen mit allgemeiner Bedeutung.

Aus diesen Überlegungen heraus läßt sich sagen, daß die Formulierung von Gedanken oder Sprechen wird zwar von der jeweiligen Sprachstruktur beeinflußt, aber nicht vollkommen determiniert. Hier handelt es sich um die Koordination der sensomotorischen Schemata. Mit anderen Worten kann man nicht von der Identifikation der Gesetze des Denkens und der Sprachstruktur sprechen. Auf die Bedeutung der Sprache in der kognitiven Entwicklung weist Piaget folgendermaßen hin: Die "Sprache kann nur dann als Erkenntnisträger fungieren, wenn die der Erkenntnis zugrundeliegenden Operationen bereits erworben sind"[183]. Der Spracherwerb, der ein Aufbauprozeß von Symbolen in der kognitiven Entwicklung ist, setzt Handlungskoordinationen voraus. Die Sprache als ein Zeichensystem stellt eine Form der symbolischen Repräsentation dar, die sich außerhalb der Transformation der operativen Intelligenz befindet.

Die Diskussion über die Frage, ob der Spracherwerb das Denken bedingt oder ob das Denken den Spracherwerb bedingt, setzt sich fort. Für die vorliegende Untersuchung ist aber die Beziehung zwischen dem Spracherwerb und semantischen Relationen relevant. Im folgenden gehen wir daher nicht mehr auf die Sprache und Denken ein.

Die für die vorliegende Untersuchung relevante Seite des sprachlichen Relativitätsprinzips besteht darin, daß es die semantischen Zusammenhänge deutlich zeigt. Durch einen Sprachvergleich der türkischen Sprache mit der deutschen Sprache fanden z.B. Meyer-Ingwersen und seine Mitarbeiter drei vom Türkischen her erklärbare Deutschfehler[184].

H. Maier beschreibt semantische Relationen sowohl aus der psycholinguistischen als auch der soziolinguistischer Perspektive. Aus seinem Ansatz geht hervor, "daß die Wörter konventionelle Zeichen für die "Sachen" sind, deren "Geltung" zuletzt auf ein geschichtlich begründetes und gewordenes Wollen einer gewissen Menschengruppe sich stützt[185].

Der Zusammenhang zwischen dem Spracherwerb und den semantischen Relationen, die kulturell geprägt sind, ist insofern wichtig als die Kommunikation zwischen dem ausländischen Kind und seiner -deutschen und türkischen Umwelt und damit auch seine Enkulturation erheblich beeinflussen kann. Das ausländische Kind begreift die Vorgänge und Objekte in der deutschen Umwelt in der Weise, sie ihm sprachlich zugänglich sind. In seiner deutsch- oder türkischsprachigen Äußerung macht es "Bewertungen" durch die symbolische Sprache, die ihm eine Kommunikation mit anderen Rollenträgern (deutsche Kinder, deutsche Lehrer, das türkische Elternhaus) ermöglichen oder sie abbrechen. Was hier die Fortsetzung einer Gesprächsführung oder einer e m o t i o n a l e n Bindung ermöglicht oder abbricht, sind im Grunde genommen nicht formale Unterschiede in Lautmustern, sondern eine bestimmte Auffassung der Wirklichkeit , der deutschen Außenwelt, die zwar dem Kind selbst nicht bewußt ist, aber hinter den Lautmustern stehen, wodurch kulturspezifische Bedeutungsinhalte vertreten werden. Das Vorhandensein dieser Bedeutungsinhalte ist überhaupt die Voraussetzung des Spracherwerbs auf emotionaler Ebene und damit der Enkulturation. Obwohl man den Spracherwerb und die Enkulturation nicht als identische Prozesse ansehen kann, so kann man doch sagen, daß die Sprache die wichtigste Rolle bei der Enkulturation spielt[186].

Hierbei muß man auch vom Einfluß der Kommunikationspartner (Rollenträger) sowohl auf den Spracherwerb als auch auf die Enkulturation des ausländischen Kindes sprechen. Denn Enkulturation vollzieht sich gewissermaßen durch die Kommunikationspartner, in diesem Falle "Sprachvorbilder" (Mutter, Vater, Lehrer, Freunde usw..), mit denen die türkischen Kinder in der Schule oder außerhalb der Schule in Berührung kommen. Die Intensität und Emotionalität der Kommunikation mit den "Sprachvorbildern" bestimmen sowohl den Sprachhandlungsstil (wie man seine "Anforderungen" und "Erwartungen" zum Ausdruck bringt) als auch die Bedeutungsinhalte der "Anforderungen" und der "Erwartungen". Sie spielen damit eine entscheidende Rolle bei der "Stabilität" oder "Unstabilität" unterschiedlicher Rollenerwartungen, d.h. der Koordination der deutschen und türkischen Kulturwerte . Eine Stabilisierung unterschiedlicher Anforderungen schießt zugleich die "Identitätsbalance" türkischer Schüler ein. Die Sprachvorbilder beeinflussen den Prozeß der Koordination von deutschen und türkischen Anforderungen, indem sie als Modell kulturspezifischer Handlungen wirken, die das psycosoziale Gleichgewicht zwischen dem ausländischen Kind und seiner schulischen und außerschulischen Umwelt bestimmen. Hieraus wird die Bedeutung der Diskussion um Lehrer für ausländische Kinder deutlich. Gegenwärtige Bildungsmodelle für ausländische Schüler diskutieren, ob die ausländischen Schüler vom deutschen oder ausländischen Lehrer unterrichtet werden sollen? Diese Fragestellung sollte aber in der Weise erweitert werden, daß man nicht nur nach der Nationalität der Lehrer fragt, sondern auch nach dem "Sprachhandlungsstil" der Lehrer fragt. D.h. die Lehrer sollten dazu beitragen können,daß ein türkisches Kind unterschiedliche Kulturwerte koordiniert. Wenn dies nicht der Fall ist, ist dann sowohl bei einem deutschen als auch bei einem ausländischen Lehrer Orientierungskonflikte ausländischer Kinder zu erwarten.

Über den Zusammenhang zwischen dem Spracherwerb und Enkulturation läßt sich im allgemeinen sagen, daß wir nicht nur die Wörter sprechen, sondern wir handeln in sprachlichen Symbolen.

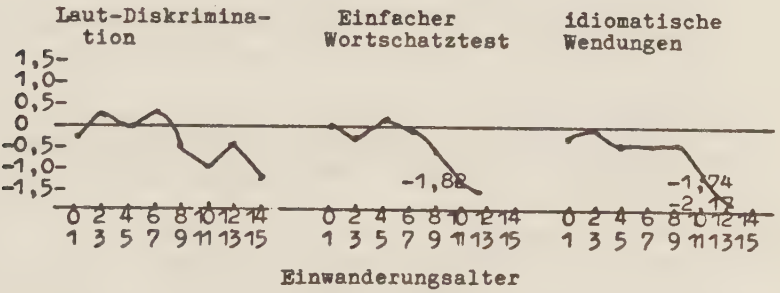
Die Sprache, die die Kinder im Spracherwerb lernen, ist ein Lernprozeß der Kultur. Durch den Erwerb einer Sprache übernimmt das Kind gleichzeitig eine bestimmte Auffassung[187]. Einerseits belegen diese Überlegungen die These, daß die Sprache kulturspezifisch ist und zwischen dem Spracherwerb und Enkulturation insofern ein Zusammenhang besteht, als sich Prozesse des Spracherwerbs zu kulturellen Bereichen hin vermitteln. Andererseits deuten erhebliche Unterschiede in den linguistischen Strukturen der deutschen und türkischen Sprache an, warum sich überhaupt Verständigungsprobleme , d.h. Anpassungsschwierigkeiten an die deutsche Schule ergeben.[188]

2.6. Zweitspracherwerb und Alter der Emigrantenkinder

Bei der praxisorientierten Betrachtung der Spracherwerbsprozesse türkischer Schüler müssen auch die entwicklungs- und lernpsychologischen Grundlage des Spracherwerbs berücksichtigt werden.[189] Die Überlegungen von Penfield/Roberts (1959) und von Lenneberg (1967) sprechen für einen möglichst frühen Beginn des Zweitspracherwerbs, weil die Grundstrukturen der Sprache in der Periode vom 2. zum 13. Lebensjahr erworben werden.[190] Der frühere Beginn des Zweitspracherwerbs wird insbesondere von Lenneberg[191] mit dem Hinweis auf die größere physiologische Plastizität des Gehirns in früherem Lebensalter befürwortet. Lenneberg betont die Notwendigkeit der Strukrurierung des Spracherwerbs bzw. der Aussprache vor dem 13. Lebensjahr, damit ein mindestens durchschnittlicher Erfolg im Spracherwerb erzielt wird. Nach dieser Periode läßt sich ein geringer Wandel sowohl in der Spracherntwicklung als auch in der biochemischen Struktur des Gehirns feststellen. In der Betrachtung von Sprachentwicklung nach dem 13. Lebensjahr geht Lenneberg davon aus, daß der Zweitspracherwerb ab der Pubertät mehr Zeit und Anstrengung erfordert.

Die Argumente , die für einen früheren Zeitpunkt des Zweitspracherwerbs sprechen, finden ihre empirischen Unterstützung z.B. bei C.A. Ramsey und E.N. Wright, die den Zweitspracherwerb der nach Kanada eingewanderten Kinder in Abhängigkeit vom Einwanderungsalter untersuchten. Dabei wurden u.a. folgende Sprachfertigkeiten der Schüler in englischer Sprache erhoben:

Tabelle:I.2.1
Sprachfertigkeiten von Emigrantenkinder im Englischen nach dem Einwanderungsalter[193].



Hier wurden nur drei Testergebnisse von sechs Sprachtests, die von den Autoren durchgeführt wurde, aufgenommen. Ergebnisse dieser Untersuchung bekräftigen die Aussage, daß der möglichst frühe Beginn sich auf den Spracherwerb positiv wirkt, wobei das sechste und siebte Lebensjahr den Wendepunkt bilden, nach denen die Sprachfertigkeiten sich in unterdurchschnittlichen Leistungen niederschlagen. Dieser Aspekt des Zweitspracherwerbs betont die Relevanz der frühen Einschulung türkischer Schüler in die heterogenen Lerngruppen einerseits und die der Einführungszeit der gelenkten Sprachfertigkeiten (im Deutschen und im Türkischen) in den Unterricht andererseits. Auf den letzten Punkt wollen wir erst nach unserem zweiten Beispiel eingehen:

Daß der Spracherwerb in späteren Lebensalter mit größeren Schwierigkeiten verbunden ist, versuchten J.J. Asher und R.

Garcia in ihrer Untersuchung über kubanische Kinder, die in die U.S.A. eingewandert sind, zu beweisen.[194] Die in die Untersuchung einbezogenen Versuchspersonen, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung seit 5 Jahren in den U.S.A. aufhielten, wurden auf ihre Aussprache untersucht. Es wurden folgende Leistungsgruppen gebildet:

A = wie ein Einheimischer sprechen
B = fast wie ein Einheimischer sprechen
C = mit einem kleinen ausländischen Akzent sprechen
D = mit einem deutlichen ausländischen Akzent sprechen

Die entsprechenden Ergebnisse wurden in folgender Tabelle dargestellt:

Tabelle:I.2.2.
Aussprache kubanischer Emigrantenkinder im Englischen in Abhängigkeit von ihrem Einwanderungsalter in die U.S.A.
(in Prozent)[195]

Kategorie	Einwanderungsalter		
	1 - 6	7 - 12	13 - 19
A	-	-	-
B	68	41	7
C	32	47	27
D	-	12	66
Insgesamt	100	100	100

Wie aus der obigen Tabelle hervorgeht, nimmt die Entwicklung des Zweitspracherwerbs mit dem jüngeren Lebensalter zu, wobei sich wieder das sechste Lebensjahr als Grenze zwischen der besseren und schlechteren Leistungen erweist. Die Optimale ist Sprachentwicklung in den Lebensjahren 1-6 und bei einem fünfjährigen Aufenthalt in den U.S.A.

Anhand der Überlegungen in den Abschnitten I.2.4. - 6. könnte man sagen, daß für die "Koordinierung" der unterschiedlichen - deutschen und türkischen - Anforderungen, d.h. für die Herstellung der "Identitätsbalance" die Hereinnahme türkischer Kulturinhalte in den Unterricht in heterogenen Lerngruppen notwendig erscheint. Das erfordert aber nicht nur die Erweiterung der Curricula in bezug auf die kulturellen (ausländischen) Unterrichtseinheiten, sondern auch ein Konzept der gelenkten Spracherwerbsprozesse durch den Deutsch- und Türkisch unterricht. Die Einführung des Deutsch- und Türkischunterrichts ist aber nur dann sinnvoll, wenn der Erwerb der Erst- und Zweitsprache hauptsächlich in der Phase vom 1.-13. Lebensjahr stattfindet. Und zwar so , daß die einzelnen Sprachfertigkeiten - hörendes Verstehen, Lesen, Sprechen, Schreiben und Übersetzen[196]- jeweils in der deutschen und türkischen Sprache aufeinanderfolgen. Dabei stellt sich die Frage, in welcher der beiden Sprachen die Sprachfertigkeiten zuerst erworben werden soll. Die Antwort auf diese Frage geben die folgende Punkte:

1. Die Umwelt - als gegebene Kulturwelt - türkischer Kinder ist in der Regel zum größeren Teil deutsch und zum geringeren Teil türkisch.
2. Aus dem ersten Punkt ergibt sich für die Kommunikation der türkischen Kinder mit seiner Umwelt die Notwendigkeit, sowohl die deutsche als auch die türkische Sprache zu beherrschen.
3. Wenn man die Lebens- , Berufs- und Arbeitsbedingungen ausländischer Schüler - als spätere Arbeitnehmer[197] - in der Bundesrepublik berücksichtigt, so zeigt sich die deutsche als erst- und die türkische als zweitdominante Umweltsprache.
4. Der Kontrast in bezug auf die Spracherwerbsprozesse türkischer Kinder besteht darin, daß Deutsch in der Regel vom 3. Lebensjahr ab die erstdominante Umweltsprache wird, während bis zum 3. Lebensjahr Türkisch die erstdominante Sprache des Kindes bleibt.

5. Die Dominanz der beiden Sprachen ist also auf zwei verschiedene Phasen festgelegt. Deshalb führt die Betrachtungsweise, die den Spracherwerb ausländischer Schüler in Kategorien S_1 (Muttersprache) und S_2 (Zweitsprache) gliedert, zu Mißverständnissen. Diese Differenzierung des Spracherwerbs macht also nur eine Aussage darüber, wann der türkische oder deutsche Spracherwerb beginnt, aber nicht darüber, inwieweit die Bedingungen der natürlichen Spracherwerbsprozesse im Türkischen und im Deutschen gegeben sind.

6. Wir haben bisher diskutiert, daß die sprachlichen Symbole nicht nur gelernt - im lerntheoretischen Sinne -, sondern auch "erfahren", "erlebt" und "verinnerlicht" werden müssen. Erst dann besteht eine Chance der Identitätsbalance für ausländische Kinder. Hierbei muß man sich fragen, welche Sprache am meisten verinnerlicht werden kann. Wenn man berücksichtigt, daß sprachliche Symbole in einer Kulturwelt, in einer realen Umwelt verinnerlicht werden können, so zeigt sich die deutsche Sprache als die erst- und die türkische aks die zweitdominante Sprache. Denn die Kulturwelt, in der die türkischen Kinder leben, enthält mehr deutsche als türkische Kulturelemente.

7. Wenn man davon ausgeht, daß der Unterricht in der Schule auf die Wirklichkeit aufgebaut werden soll, so erweist sich die deutsche Sprache in der Schulpraxis als Unterrichtssprache und die türkische Sprache als unvermeidbare Zweitdominantsprache, die ihren Platz im Türkischunterricht findet.

8. Je nachden Enkulturationbedingungen beginnt der Erwerb der deutschen Sprache bei den türkischen Kindern mit einer Verzögerung von mindestens 3 Jahren. Nach theoretischen Überlegungen kann aber

eine Verzögerung der Zweitsprache in der Vorschulzeit wettgemacht werden, was auf die Bedeutung der Vorschulerziehung hinweist (Vgl. Abschnitt II.6.2.)

Nach diesen Überlegungen können wir sagen, daß der Erwerb der deutschen und türkischen Sprache möglichst p a r a l l e l zueinander, nicht aber nacheinander aufgebaut werden soll.[198] Für Kinder, die in der Bundesrepublik geboren wurden, könnte dies durch den Aufbau einzelner Sprachfertigkeiten in deutscher und türkischer Sprache realisiert werden. Bezogen auf die Mehrheit der noch einzuschulenden Kinder kann man im allgemeinen davon ausgehen, daß das "Verstehen" und "Sprechen" im Türkischen und vielleicht auch das "Verstehen" im Deutschen bereits in der Vorschulzeit begonnen hat. Mit Beginn der Vorschul- oder Schulzeit könnten dann die gelenkten Spracherwerbsprozesse folgendermaßen aufgebaut werden:

Tabelle: I.2.3.
Integrierter Aufbau der gelenkten Spracherwerbsprozesse durch deutschen und türkischen Sprachunterricht in der Vor- und/oder Grundschulzeit (3.-13. Lebensjahr)

Sprachfertigkeit	Der bereits begonnene Erwerb der Sprachfertigkeiten in	Der beginnende Erwerb der Sprachfertigkeit in
$Verstehen_2$	$Verstehen_{TK}+Sprechen_{TK}$	$Verstehen_D$
$Sprechen_2$	$Verstehen_{TK+D}+Sprechen_{TK}$	$Sprechen_D$
$Lesen_1$	$Verstehen_{TK+D}+Sprechen_{TK+D}$	$Lesen_D$
$Lesen_2$	$Verstehen_{TK+D}+Sprechen_{TK+D}+Lesen_D$	$Lesen_{TK}$
$Schreiben_1$	$Verstehen_{TK+D}+Sprechen_{TK+D}+Lesen_{D+TK}$	$Schreiben_D$
$Schreiben_2$	$Verstehen_{TK+D}+Sprechen_{TK+D}+Lesen_{D+TK}+Schreiben_D$	$Schreiben_{TK}$
$Übersetzen_1$	$Verstehen_{TK+D}+Sprechen_{TK+D}+Lesen_{D+TK}+Schreiben_{D+TK}$	$Übersetzen_D$
$Übersetzen_2$	$Verstehen_{TK+D}+Sprechen_{TK+D}+Lesen_{D+TK}+Übersetzen_D$	$Übersetzen_{TK}$

D = die deutsche Sprache
TK= die türkische Sprache
Übersetzen$_{D}$ = Übersetzung vom Türkischen ins Deutsche
Übersetzen$_{TK}$ = Übersetzung vom Deutschen ins Türkische

In dieser Übersicht bleibt allerdings ungeklärt, zu welchem Zeitpunkt die einzelnen Sprachfertigkeiten beginnen. In welcher Klassenstufe soll man z.B. mit den Sprechübungen im Deutschen anfangen? Soll man mit Übersetzungsübungen schon in der Grundschulzeit oder erst in der Sekundarstufe beginnen ? Die Beantwortung derartiger Fragen erfordert linguistische Untersuchungen .

Dieses o.g. Modell des Sprachunterrichts ist aber eher in Ballungsgebieten durchführbar. In den Nicht-Ballungsgebieten kann sich die Notwendigkeit ergeben, Schüler aus zwei oder mehr Schulen im Türkischunterricht zusammenzunehmen. Diese Voraussetzung zeigt sich in beschränkterem Maße auch im Grundschul-Projekt Krefeld.[199]

Im allgemeinen läßt sich sagen, daß die Enkulturationsvorgänge mit den Spracherwerbsprozessen im Zusammenhang stehen und daher der kontrollierte Erwerb der deutschen und türkischen Sprache bis zum 13. Lebensjahr für den Abbau der Orientierungskonflikte notwendig ist...

K a p i t e l 1
Anlage der Untersuchung und Stichprobe

Vom zeitlichen Ablauf her gesehen läßt sich das Verfahren dieser empirischen Untersuchung in vier Phasen gliedern:

a) Erfahrungen mit türkischen Familien und Kindern
b) Literatur über die Problematik ausländischer Arbeitnehmer und Schüler
c) StatistischeVollerhebung in Berliner allgemeinbildenden Schulen
d) Zielorientierte Fragebogenerhebungen

Durch die Konfrontation mit den Problemen türkischer Familien habe ich eine Reihe von Phänomenen erlebt und erfahren, meist ohne ihre Zusammenhänge und ihr gegenseitiges Zusammenwirken systematisch übersehen zu können. Diese unbeantworteten Fragen haben mich dazu angeregt, die Problematik ausländischer Arbeitnehmer und Schüler gründlich zu studieren. Deshalb beschäftigte ich mich zunächst mit der Literatur zu dieser Problematik. Aufgrund der Erfahrungen mit den ausländischen Schülern und der Kenntnisse aus den bisherigen Untersuchungen in diesem Feld entwickelte ich im Laufe der Zeit Vordrucke und Fragebögen für Erhebungen an Schülern, Eltern und Lehrern.

1.1. Statistische Vollerhebung an Berliner allgemeinbildenden Schulen

Schon aus der Literaturarbeit ergab sich die Notwendigkeit einer statistischen Vollerhebung, die am 1.April 1975 an den Berliner Schulen durchgeführt wurde, da die benötigten Zahlen, getrennt nach Nationalitäten, nicht vorhanden waren.

Diese Erhebung diente zunächst zur Gewinnung eines Überblickes. Sie ergab einen Einblick in den derzeitigen Zustand nach Gruppen und Merkmalen (z.B. Anzahl der griechischen, jugoslawischen und anderen Mitschüler, Anzahl der deutschen, türkischen, griechischen und jugoslawischen und anderen ausländischen Lehrer) und beantwortete aktuelle Fragen in Bezug auf die Verteilung der Schüler nach Schulklassenarten. Es kann z.B. untersucht werden, ob und in welchem Ausmaß

ein Zusammenhang zwischen der Klassenart und der Anzahl von deutschen und ausländischen Schülern besteht oder etwa zwischen dem Schulzweig und der Schulgegend der ausländischen Schüler. Anhand dieser Strukturdaten lassen sich Vorausschätzungen über die quantitative Entwicklung von Schülergruppen und damit über die Problementwicklung von ausländischen Schülern durchführen. Die in dieser statistischen Erhebung gewonnenen Daten waren eine Grundlage für den allgemeinen Überblick über die Schulsituation ausländischer Schüler, die im Kapitel I.1.4. beschrieben wurde.

Ein besonderer Vorzug der statistischen Erhebung ist darin zu sehen, daß ihre Ergebnisse in bezug auf charakteristische Einheiten z.B. für Ballungsgebiete ausgewertet werden konnten. Damit diente sie nicht nur der statischen Darstellung überregionaler Merkmale, sie ermöglichte auch die Konstruktion der Stichprobe für die Fragebogenuntersuchung unter den ausländischen Schülern. Aus diesem Grund wurden hier die Angaben über die Situation in DRK's mit türkischen Schülern und in VBK's und KBP's an den Grundschulen aufgeführt, da der Vergleich dieser Schüler in unterschiedlichen Klassenarten einen wichtigen Aspekt unserer Untersuchung darstellt.

1.1.1. Durchführung der statistischen Erhebung

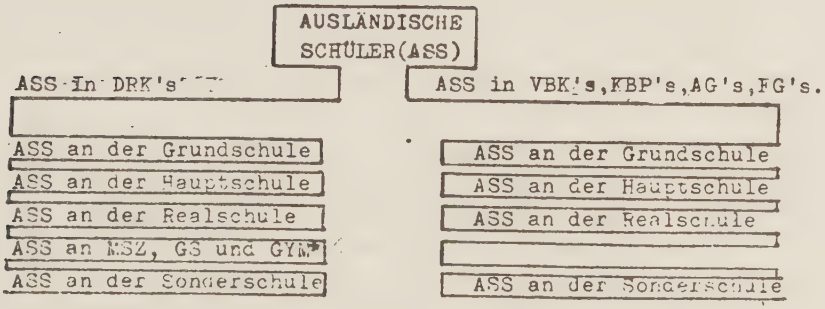
Die statistische Erhebung vom 1.April 1975 ist mit Hilfe eines Schulrats, der im Bezirk Kreuzberg tätig war, vorbereitet worden, wobei ein Direktor Vorschläge für Verbesserungen, insbesondere hinsichtlich der Formulierungen (die Bezeichnung der Schülergruppen, z.B. werden bestimmte Schülergruppen in den einzelnen Bezirken unterschiedlich bezeichnet) machte, wodurch begriffliche Mißverständnisse bei der Untersuchung vermieden werden konnten. Zu dieser Vorbereitung gehörteauch eine Probeerhebung, die bei der Konstruktion endgültiger Vordrucke nützlich war.

Mit Hilfe der Schulämter wurde die Erhebung im Zeitraum vom 24.4.-30.5.1975 durchgeführt. Da die Schulämter dankenswerter Weise mit Nachdruck für eine Erhebung der Daten aller Schüler sorgten, kann von einer Vollständigkeit der Erhebung ausgegangen werden.

1.1.2. Darstellung der Ergebnisse

Das von den Schulämtern ausgehändigte Erhebungsmaterial ist zunächst manuell auf Vollzähligkeit und Vollständigkeit geprüft worden. Anschließend wurden die Angaben zu bestimmten Dimensionen, die nicht durch Zahlen beantwortet wurden (z.B. ausländische Fördergruppen), in Zahlen umgesetzt. Die weiteren Aufbereitungsschritte waren das Lesen und das maschinelle Rechnen der erfaßten Daten.

Die Daten der Erhebung wurden zunächst in Daten der ausländischen Schüler (ASS) in DRK's ("integrierte Schüler") und in Daten für ASS in reinen Auslanderklassen (KBP,VBK,AG,FG)gegliedert,anschließend wurden die betreffenden Angaben über die Schüler in den DRK's und in Ausländerklassen parallel zueinander folgendermaßen weitergegliedert:



Die Tabellen für ausländische Schüler (ASS) in den DRK's erstreckten sich von der 1. bis zur 13. Klassenstufe und schließen die Haupt-, Real- und Sonderschulen ebenso ein, wie die Mittelstufenzentren, Gesamtschulen und Gymnasien.

Dagegen konzentrieren sich die Tabellen für ASS's in den KBP's und VBK's, AG's und FG's auf die Grund- und Hauptschule (an den Real- und Sonderschulen gibt es nur sehr wenige Ausländerklassen bzw. Fördergruppen). Diese letzteren Tabellen sind hinsichtlich

+ Anm. 200

der gesamten Untersuchung von großer Bedeutung, weil sie differenzierte Angaben über die KBP's und über die VBK's an den Grundschulen enthalten. Da die einzelnen Schulklassentypen bereits im Kapitel I.1.4. beschrieben wurden, wird hier auf die entsprechenden Begriffserklärungen nicht eingegangen.

1.1.3. Vergleich der Daten mit den anderen Quellen

Die statistische Erhebung umfaßt 16 060 ASS's von der 1. bis zur 13. Jahrgangsstufe der allgemeinbildenden Schulen in Berlin. Die ASS's in den berufsbildenden Schulen wurden durch die Erhebung nicht erfaßt. Im Schuljahr 1974/75 befanden sich insgesamt 3471 ASS's in den berufsbildenden Schulen; davon sind 1986 türkische Schüler(TKS's).[201] Nach den Statistiken der KMK besuchten im Schuljahr 1974/75 11 030 türkische Schüler (TKS's) Berliner allgemeinbildende Schulen. Nach Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung waren 11 465 TKS's in den allgemeinbildenden Schulen eingetragen. Dieser Unterschied ist auf den unterschiedlichen Stichtag, und die Fluktuation unter den TKS's zurückzuführen.

1.2. Fragebogenerhebungen

Daß die vorliegende Untersuchung in zwei Etappen erfolgte, die aus der statistischen Vollerhebung und den Fragebogenerhebungen unter Schülern, Klassenleitern und Eltern bestehen, wurde bereits erwähnt. Während die statistische Vollerhebung die Schülerpopulation nur nach bestimmten Merkmalen gliedert, ermöglichen die Fragebogenerhebungen die Ermittlung von Einstellungen und anderen als den oben genannten Merkmalen.

Da die Befragung die am häufigsten angewandte Forschungsmethode zur Ermittlung verbalisierbarer Vorgänge ist, wurde sie als das angemessenste Verfahren angesehen.[202] Einen anderen Grund für dieses Verfahren liegt in der Größe der Untersuchungspopulation. Die Ermittlung objektiver und subjektiver Daten über 11 465 türkische

Schüler (TKS) war nur dadurch möglich, daß eine Teilerhebung durchgeführt wurde.

1.2.1. Auswahl der Stichprobe

Ziel der Stichprobenziehung war, daß die Probandengruppe aus 2oo türkischen Kindern der 3. bis 6. Klassenstufe an Grundschulen bestand,und zwar 1oo aus DRK's und 1oo aus Ausländerklassen. Da das Ziehen einer Zufallsauswahl aus allen zur Grundgesamtheit gehörenden Schülern unsere Möglichkeiten überstieg und da die anschliessende Befragung zu aufwendig geworden wäre, wurde ein anderes Verfahren bevorzugt, das nicht ganz korrekt ist, aber im Sinne des Untersuchungsziels eine gute Annäherung erbrachte: Es wurde ein Kartenkomplex aller öffentlichen Berliner Grundschulen durchgemischt (auf jeder Karte stand die Code-Nummer einer Schule). Aus diesem Kartenkomplex wurden sechs Schulen gezogen. Aus den fünf ersten Schulen wurden alle türkischen Schüler, die am Erhebungstag anwesend waren und die 3. bis 6. Klasse besuchten, befragt. In der 6. Schule wurden von allen Schülern der 3. bis 6. Klasse so viele nach Zufall ausgewählt, wie noch an den Zielgrößen (1oo aus DRK's und 1oo aus Ausländerklassen) fehlten. Das Ergebnis dieses Verfahrens war, daß die 2oo Probanden Schulen in Ballungsgebieten Wedding Kreuzberg und Neukölln besuchen. Ihre Angaben dürften für derartige Ballungsgebiete innerhalb tolerierbarer Toleranzgrenzen repräsentativ sein. Das Alter der Versuchspersonen lag zwischen 9 und 13 Jahren. In der Zusammensetzung der Stichprobe nach Alter und Geschlecht waren Schüler im allgemeinen so vertreten, wie in der Grundgesamtheit. Weitere Angaben zu diesem Punkt erfolgen im Kapitel II.2. Die dortigen Angaben zeigen, daß die Abweichungen der Stichprobe gering sind.

1.2.2. Instrument der Untersuchung

Für die Fragebogenerhebung wurden drei Fragebögen entwickelt; Fragebogen 1 enthält die Items für Schüler, Fragebogen 2 für ihre Klassenleiter und Fragebogen 3 für ihreEltern. Bei der Konstruktion der

Fragebögen wurde der Versuch unternommen, eine für Schüler, Klassenleiter und Eltern angemessene Sprache zu verwenden. Hierfür waren die Literaturarbeit und die Erfahrungen des Autors als Lehrer mit türkischen Schülern nützlich. Die Formulierung der Fragen mußte mehrmals verändert werden, bis die Untersuchungszielsetzung sich in der Fragebogensprache widerspiegelte, wobei die strukturellen und semantischen Relationen eine große Rolle spielten. Bei der Entwicklung der Formulierung der Fragen dienten 28 türkische Schüler als Versuchspersonen. Ebenso wurde die Befragung mit den Eltern und Klassenleitern vorbereitet.

Der Fragebogen für Schüler bestand aus 61 zum größten Teil geschlossenen und einigen offenen Fragen und gliederte sich nach inhaltlichen Schwerpunkten in 1o Gruppen:

1. Sozialdaten
2. Einschulung in der Türkei und in der Bundesrepublik
3. Eltern-Kind-Trennung
4. Vorschulerziehung und Grundschulbildung
5. Sprachkenntnisse der Kinder
6. Berufswünsche und Schulklassenwünsche
7. Tagesablauf und Freizeitgestaltung
8. Bildungsstand und Deutschkenntnisse der Eltern und Geschwister
9. Hausaufgabenhilfe
1o. Spielfreunde

Der Fragebogen für Klassenleiter enthält 12 strukturierte und unstrukturierte Fragen, die sich auf Klassenfrequenzen, Unterrichtssprache, Lehr- und Lernmaterial, Unterrichtsmethodik und auf die besonderen Schwierigkeiten mit türkischen Kindern beziehen.

Die Fragebogenerhebung der Schüler und der Klassenleiter wurde im Mai und Juni 1976 an den durch die Stichprobe festgelegten Berliner Grundschulen durchgeführt. Die Untersuchungsleiter bei der Befragung der Schüler waren der Autor, der jeweilige Lehrer und zwei Pädagogikstudenten. Die Befragung wurde in Gruppen von maximal 15

Schülern durchgeführt. Die Fragebogenuntersuchung begann mit dem Verlesen der jeweiligen Frage, und der Erläuterung der Frage, die Schüler kreuzten die Antworten selbst an, am Ende wurde die Beantwortung jeder Frage bei jeder Versuchsperson nachkontrolliert. Bei der Befragung der Schüler wurde auf die mündlichen Erklärungen besonderes Gewicht gelegt, während die Befragung der Klassenleiter nur schriftlich erfolgte.

Das Interview mit den Eltern erfolgte mit Hilfe eines dritten Fragebogens, in dem insgesamt 33 Fragen gestellt wurden. Durch diesen Fragebogen wurden folgende Punkte erhoben:

1. Einreise und Aufenthalt
2. Gründe für Ausreise aus der Türkei und Einreise nach Berlin
3. Beruf und Beschäftigungsverhältnis
4. Zahl der Kinder
5. Erziehungsstile
6. Herkunftsgebiet
7. Gründe für das Nachholen der Kinder
8. Wohnungssituation
9. Rückwanderung
10. Schulinformation

Beim mündlichen Interview mit den Eltern füllte der Interviewer (Autor) den strukturierten Fragebogen selbst aus und ergänzte die Informationen durch ein freies Gespräch, das durch einige offene Fragen im Fragebogen erleichtert wurde. Das hat einerseits Mißve ständnisse, die aus der Formulierung der Fragen entstehen könnten, beseitigt, andererseits wurde der Autor auf diese Weise über die Schul- und Wohnverhältnisse näher informiert. Während die Befragung mit den Schülern und Lehrern in den Schulräumen erfolgte, wurde das Interview mit den Eltern vom Juli bis November 1976 in ihren Wohnungen vom Autor durchgeführt. Die Befragung der Schüler dauerte zwei Unterrichtsstunden und die der Eltern durchschnitlich 5o Minuten.

1.2.3. Auswertung der Daten

Die ausgefüllten Fragebögen enthalten die Antworten sowohl auf die offenen Fragen als auch auf die geschlossenen Fragen. Für die in nicht standardisierter Form erhobenen Rohdaten (offene Fragen) wurde zunächst ein Kategorienschema zur Klassifikation der Antworten entwickelt. Da die Auswertung der Rohdaten maschinell erfolgen sollte, wurden sie auf 4 Lochkarten für jeden Schüler übertragen. Diese 4 Lochkarten enthalten auch die Angaben seiner Eltern und die Angaben der Klassenleiter zur Person des Schülers, sodaß alle Variablen korreliert bzw. kreuztabelliert werden können. Der Code-Plan von 3o Seiten besteht aus 236 Variablen mit 7o6 Antwrotkategorien

Nachdem die Zuverlässigkeit der Ergebnisse in Bezug auf die Codierungsfehler überprüft worden war, wurde zunächst die Grundauszählung, die die einfachen Häufigkeitsverteilungen für 236 Variablen ergab , nach dem Datenverarbeitungssystem SPSS - Progamm-version 6 (später wurde die Version 7 benutzt) - in der Zentraleinrichtung für Datenverarbeitung der Freien Universität Berlin vom Autor ermittelt. Entsprechend den Fragestellungen der Untersuchung wurde der Zusammenhang von jeweils 2 Variablen durch Kreuztabellen (Signifikanz geprüft mit dem Chi^2-Test) und Korrelationskoeffizienten ("contingency coefficient-C") dargestellt. Außerdem wurden einfache und doppelte Varianzanalysen, multiple Klassifikationsanalysen und Regressionsanalysen durchgeführt. Die Berechnungen beruhen auf den theoretischen Annahmen, welche im Abschnitt II.2. behandelt wurden.

KAPITEL 2

Beschreibung der Probanden nach Sozialdaten

2.1. Alter und Geschlecht

Am 31.Dezember 1976 waren 16 o17 ausländische Kinder im Grundschulalter (7-12),[203] davon waren 58,9 % (9430) türkischer Staatsangehörigkeit.[204] Ein Vergleich zwischen der Zahl der TKS's (türkische Schüler) im Grundschulalter und der Zahl der eine Grundschule besuchenden türkischen Kinder zeigt, daß im Schuljahr 1976/77 8 725 TKS's eine Grundschule besuchten, d.h. 92,5 % aller grundschulpflichtigen türkischen Kinder.[205] Von diesen 9 430 Kindern gehörten 64,7 % in die Altersgruppe der 9 bis unter 13-Jährigen,d.h. etwa 2/3 aller türkischen Grundschüler. Aus dieser Gruppe wurde für die Fragebogenerhebungen der vorliegenden Untersuchung eine Stichprobe von 2oo Schülern gezogen.

In der folgenden Tabelle werden die Angaben des Statistischen Landesamts Berlin den Ergebnissen der Stichprobe in Bezug auf die Altersstruktur der türkischen Kinder gegenübergestellt. Die Daten des Statistischen Landesamts Berlin beruhen auf dem Erhebungsstichtag 31.12.1976, während die Fragebogenerhebungen im Mai und Juni 1976 stattfanden.

Tabelle II.2.1.
Altersstruktur der türkischen Kinder im Grundschulalter[206] (31.12.1976) und der Probanden (Mai, Juni 1976) (in Prozent)

Alter in Jahren	Population		Stichprobe	
	abs.	%	abs.	%
9 bis unter 1o	1274	2o,9	41	20,5
1o bis unter 11	1616	26,5	35	17,5
11 bis unter 12	1673	27.4	61	30,5
12 bis unter 13	1538	25,2	58	29.o
13 bis unter 14	----	----	1	o.5
keine Angabe	----	----	4	2,o
Insgesamt	61o1	1oo,o	2oo	1oo,o

Aus der Gegenüberstellung ergibt sich, daß im allgemeinem die einzelnen Altersgruppen in der Stichprobe (mit Ausnahme der Zehnjährigen) so verteilt sind wie in der Population.

Auch die Verteilung nach Geschlecht zeigt eine gute Übereinstimmung von Population und Stichprobe (vgl. Tabelle II.2.2.)

Tabelle II.2.2.
Geschlechtsstruktur der türkischen Kinder im Grundschulalter (31.12.1976)[207] und der Probanden (Mai, Juni 1976) (in Prozent)

Geschlecht	Population		Probanden	
	abs.	%	abs.	%
männlich	3185	52	1o2	51
weiblich	2916	48	98	49

2.2. B e r u f d e r E l t e r n

Nach den Unterlagen der Bundesanstalt für Arbeit besetzten 1976 über die Hälfte der türkischen Arbeitnehmer in Berlin (West) entweder eine Berufsposition in der Eisen- und Metallerzeugung und - verarbeitung oder im Verarbeitenden Gewerbe.[208]

59% der Türken waren in diesen Industriesektoren beschäftigt, davon 37,6% in der Metallindustrie und 21,6% im Verarbeitenden Gewerbe. Die drittstärkste Gruppe stellen die im Dienstleistungssektor arbeitenden Türken mit 13,3% dar. Darauf folgte die Gruppe der türkischen Arbeitnehmer im öffentlichen Dienst (9,7%). Diese Verteilung galt mit unbeträchtlichen Unterschieden auch für die anderen in Berlin beschäftigen Ausländer.

Die Verteilung der türkischen Eltern nach ihrer Berufsposition im Jahre 1976 geht aus den folgenden Tabellen hervor.

Tabelle : II.2.3.
Vergleich der Berufsposition der türkischen Arbeitnehmer und der Eltern von Probanden in Berlin (in Prozent)

Berufsposition 2o9	türkische Arbeitnehmer in Berlin	
	Population	Stichprobe
Eisen-und Metallerzeugung (Fabrikarbeiter)	37,6	31,5
Verarbeitendes Gewerbe (Fabrikarbeiterinnen)	21.6	26.o
Dienstleistungen (Putzfrau, Krankenschw.)	13,3	14.o
Öffentlicher Dienst (Landwirtschaft und andere Berufe)	11.5	5,5
Bauarbeiter	6,9	11,5
Sonstige	9.1	1.5
Kein Beschäftigungsverhältnis (Hausfrau)	---	1o,o
	1oo.o	1oo.o

Die Angaben des Statistischen Landesamts Berlin, die Unter "Population" dargestellt sind, beziehen sich auf alle türkischen Arbeitnehmer, die 1976 in Berlin(West) beschäftigt waren. Dagegen stellt die Stichprobe die Berufspositionen der türkischen Eltern der Probanden dar, d.h. also nur Arbeitnehmer mit Kindern. Ein zweiter Unterschied zwischen Stichprobe und Population ist die Hereinnahme der Kategorie "Hausfrau" in die Berechnung. Bei dem Berufsvergleich, der in der obigen Tabelle angestellt wird, muß dies berücksichtigt werden. Die Verteilung der Eltern der Probande: entspricht im allgemeinen den Angaben der offiziellen Statistik. Eine Ausnahme bilden in diesem Zusammenhang diejenigen Arbeitnehmer, die im Baugewerbe beschäftigt sind, deren Prozentsatz ist in der Stichprobe höher als die Entsprechende Quote der türkischen Arbeitnehmer in der Grundgesamtheit.

2.3. S t a d t t e i l

Im Jahre 1976 stellten die Bezirke Kreuzberg, Wedding und Neukölln die Stadtteile mit dem höchsten Anteil ausländischer Schü-

ler dar. In den Ballungsgebieten (Kreuzberg und Wedding) betrug der Anteil türkischer Grundschüler über drei Viertel aller ausländischen Kinder im schulpflichtigen Alter von 6-15 Jahren.[210] Damit standen die Ballungsgebiete an erster Stelle in bezug auf den Anteil türkischer Kinder. Die weiteren Zahlen werden in der folgenden Tabelle angegeben.

Tabelle : II.2.4.
Stadtteil der türkischen Kinder am 31.12.1976 und der Probanden im Mai und Juni 1976 in Berlin (West) in Prozent.

Stadtteil	Population[211]		Stichprobe	
	abs.	%	abs.	%
Ballungsgebiet+	7404	83.1	159	79.5
kein Ballungsgeb.++	1499	16.9	35	17.5
sonstige	----	----	6	3
Insgesamt	8903	100.0	200	100.0

+ Wedding und Kreuzberg
++Neukölln

Über drei Viertel der Probenden besuchten in den Ballungsgebieten eine Grundschule,ein Sechstel ging im Nicht-Ballungsgebiet in die Schule. Da diese Stadtteile in der Regel die Grundschulen mit dem höchsten[212] Anteil türkischer Schüler hatten und haben, so kann man davon ausgehen, daß hier die charakteristischen Probleme in Erscheinung treten. Nach einer Erhebung vom Institut für Vergleichende Gesellschaftsforschung in Berlin über die ausländischen Arbeitnehmer vom Jahr 1973 wohnten 55 % der Türken in den o.g. Ballungsgebieten.[213]

Die drei Bezirke Unterscheiden sich nicht hinsichtlich der von Vätern wie Müttern der untersuchten Kinder ausgeübten Berufe, Die entsprechenden Verteilungen sind im Anhang II.2.3.a und b anzusehen.

2.4. Wohnsituation

Das Institut für vergleichende Gesellschaftsforschung hat 1973 u.a. auch die Daten der Wohnsituation ausländischer Arbeitnehmer erhoben.[214] Diese Erhebung bezog sich aber nicht nur auf die türkischen Arbeitnehmer mit Kindern, die in Berlin wohnen, sondern auf alle türkische Arbeitnehmer. Während die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung nur türkische Eltern mit Kindern in Berlin umfaßte, hatten in der o.g. Erhebung nur 34.9 % der befragten Türken Kinder, die in Berlin lebten.[215]

Wenn man berücksichtigt, daß über zwei Drittel der Probanden (69 %) der vorliegenden Untersuchung wegen der Kinder eine größere Wohnung suchten und davon 52 % diese Wohnung auch fanden, so kann man davon ausgehen, daß die Anzahl der Wohnräume bei den türkischen Familien mit ihren in Berlin lebenden Kindern höher ist als bei den türkischen Arbeitnehmern insgesamt.

Tabelle II.2.5.
Wohnungsgröße bei den türkischen Arbeitnehmern in Berlin (West) 1973 und bei den türkischen Eltern 1976 (in Prozent)

Wohnungsgröße	Institutsstichprobe	Stichprobe d. vorl. Unt.
	türk. Arbeitnehmer	türkische Eltern
1 Zimmer	53.	17.
2 Zimmer	36.7	54.
3 Zimmer	7.9	22.
4 u. mehr Z.	2.4	7.
Insgesamt	100.0(N=1399)	100.0(N=187)

Über die Hälfte der Probanden der vorliegenden Untersuchung leben in Wohnungen mit 2 Räumen, weitere 22 % haben eine 3-Zimmer-Wohnung, während bei den türkischen Arbeitnehmern insgesamt 53 % in einer Einzimmerwohnung und nur 36.7 % in einer 2-Zimmer-Wohnung wohnen. Aus den Ergebnissen dieser Stichprobe kann man schließen, daß unter den türkischen Eltern eher die Tendenz vorherrscht, eine Wohnung mit 2 Räumen zu haben. Denn bei den Eltern zeigt sich, daß lediglich 17 % über eine 1-Zimmer-

Wohnung verfügten, während über die Hälfte der türkischen Arbeitnehmer nach den Befunden des o.g. Instituts in einer solchen Wohnung lebten.

Neben dem Familienstand spielt die Berufsposition der Eltern eine weitere Rolle bei der Wohnungsgröße. Die Unterschiede in bezug auf die Wohnungsgröße je nach Berufsposition zeigen sich in der folgenden Tabelle.

Tabelle: II.2.6.a. N = 181
Wohnungsgröße im Vergleich zu der Berufsposition der Mütter in Berlin (in Prozent).

Wohnungsgröße	Berufsposition		
	Hausfrau	Fabrikarbeiterin	Putzfrau
1 Zimmer	15.8	20.8	12.8
2 Zimmer	31.6	54.2	76.6
3 Zimmer	42.1	20.8	-
4 u.mehr Zim.	10.5	4.2	10.6
Insgesamt	100.0	100.0	100.0

Chi^2 = 50.04981

p = < 0.001

Tabelle:II.2.6.b. N = 187
Wohnungsgröße im Vergleich zu der Berufsposition der Väter in Berlin (in Prozent).

Wohnungsgröße	Berufsposition				
	Bauarb.	Fabrikarb.	Handw.	Facharb.	sonstige
1 Zimmer	30.2	22.4	-	14.8	-
2 Zimmer	51.2	61.2	73.3	33.3	73.1
3 Zimmer	16.3	16.3	26.7	37.	11.5
4 u.mehr Z.	2.3	-	-	14.8	15.4
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Chi^2 = 59.51026

p = < 0.001

Aus der Gegenüberstellung der Wohnungsgröße und der Berufsposition der Mütter ergibt sich, daß die Mehrheit der erwerbstätigen Mütter in Wohnungen mit zwei Zimmern wohnen, während die Hausfrauen am häufigsten über eine Dreizimmer-Wohnung verfügen. Das entspricht auch unserer Annahme, daß sich die Familien, in denen die Mütter arbeiten und daher wenig Zeit für ihre Kinder haben, mit zwei Zimmern begnügen, weil sie entweder weniger Kinder haben. oder die Kinder während der Schulzeit in der Heimat lassen. Familien, in denen die Mütter Hausfrauen sind, können dagegen die schulpflichtigen Kinder der Familie nach Berlin holen, da die Mütter nicht erwerbstätig und daher in der Lage sind, sich um die Kinder zu kümmern.

In Bezug auf die Berufsposition der Väter verschiebt sich das Verhältnis zugunsten der Facharbeiter und Handwerker. Die Väter mit diesen Berufspositionen wohnen in größeren Wohnungen (maßgebend ist die Zahl der Wohnräume) als die Väter, die Fabrikarbeiter und Bauarbeiter sind.

Die durchschnittliche Miete betrug 1973 bei den türkischen Arbeitnehmern insgesamt etwa 1oo DM.[217] Bei den türkischen Eltern wurde 1976 aber festgestellt, daß über zwei Drittel 1oo - 15o DM Miete bezahlten. Weitere Daten in Bezug auf die Höhe der Miete und deren Verteilung im Vergleich zu den Berufspositionen der Eltern sind den Tabellen II.2.4. a, b, und c im Anhang zu entnehmen.

Wie bereits erwähnt, stellen die Bezirke Kreuzberg und Wedding die Ballungsgebiete mit der höchsten Konzentration türkischer Familien dar. Auch in Bezug auf den Anteil der unter 18-jährigen türkischen Kinder standen 1976 die Bezirke Kreuzberg, Wedding und Neukölln an erster Stelle.[218]

Die oben beschriebene Wohnsituation der türkischen Familien in Berlin trifft für die drei Bezirke in ähnlichem Umfang zu (vgl. Tabelle II.2.8.). Es zeigt sich lediglich eine leichte Tendenz zu größeren Wohnungen in Neukölln (kein Ballungsgebiet).

Tabelle :II.2.7. N = 181

Wohnungsgröße bei den türkischen Familien im Vergleich zu den Stadtteilen in Prozent.

Wohnungsgröße	Stadtteil	
	Ballungsgebiet	kein Ballungsgeb.
1 Zimmer	18.5	14.3
2 Zimmer	52.7	57.1
3 Zimmer	21.9	20.0
4 u.mehr Zim.	6.9	8.6
Insgesamt	100.0	100.0

Chi^2 = 12.58218 p = 0.0502

Insgesamt läßt sich aus den Ergebnissen dieses Kapitels ersehen, daß die untersuchte Stichprobe ein gutes Abbild der türkischen Bevölkerung (mit Kindern) in den Ballungsgebieten Berlins darstellt. Sowohl nach Alter, Geschlecht, Beruf der Eltern als auch nach Wohnungssituation ergaben sich gute Übereinstimmungen.

Kapitel 3

Herkunft und Einreise der Probanden

3.1. H e r k u n f t s g e b i e t i n d e r T ü r k e i

Die Anpassung ausländischer Schüler ist deshalb problematisch, weil das ausländische Kind einer Prägung in zwei soziokulturellen Kontexten ausgesetzt ist. "Die soziale Umgebung der Menschen ist nicht so sehr ein "Außen" als ein "Innen" für sie. Wir können nicht nur sagen: der Mensch lebt in einer sozialen Umgebung und hat eine soziale Umgebung, sondern viel eher:der Mensch ist seine soziale Umgebung."[219] Deshalb ist es nützlich, die Umwelt türkischer Schüler zu beschreiben bzw. die Herkunftsregionen und die deutschen Aufenthaltsregionen zu bestimmen, um auf den Zusammenhang der kulturellen und sprachlichen Probleme konkreter eingehen und einige Fragen der Persönlichkeit und der Enkulturation diskutieren zu können. Daher wird in TabelleII.3. dargestellt, aus welchen Herkunftsgebieten die Schüler stammen.

Tabelle II.3.1. N = 200
Geburtsort und Schulgebiet türkischer Schüler (in Prozent).
Frage zum "Schulgebiet": (Falls Kinder schon in der Schule waren) In welchem Teil der Türkei lag die Schule Ihrer Kinder ? FR. 1.15.

Herkunftsgebiet	Geburtsort	Schulgebiet+	deutsche Einschul.++
Marmara	27	21	6
Ägäis	20	10	10
Mittelanatolien	33	11	22
Sonstige	18	7	11
Deutschland	2	2	2
Insgesamt	100	51	51

\+ Gegend der 1. Einschulung in der Türkei

++ Die 1. Einschulung geschah in Deutschland

Die meisten türkischen Schüler stammen ursprünglich aus den Gebieten Marmara, Ägäis und Mittelanatolien. Das entspricht

auch dem Bild, das aus der repräsentativen Untersuchung der Bundesanstalt für Arbeit "Ausländische Arbeitnehmer 1972/73 über die Herkunftsgebiete der vermittelten türkischen Arbeitnehmer in den Jahren 1970-73" hervorgeht. In dieser Untersuchung zeigten sich 1971 die obigen drei Gebiete - Marmara, Ägäis und Mittelanatolien - mit einem Anteil von 22.4 %, 25.0 % bzw. 23.2 % als die Herkunftsregionen[220], aus denen die meisten türkischen Arbeitnehmer vermittelt wurden. Dieses Ergebnis entspricht auch den Befunden der sozio-ökonomischen Untersuchung von Ahmet Aker (1972).[221]

Um die Erscheinung der Mobilität im Zusammenhang mit der Binnenwanderung in der Türkei und der Außenwanderung in die Bundesrepublik näher zu betrachten, wenden wir uns der Beschreibung der türkischen Schulortgröße zu, die neben dem türkischen Schulgebiet Hinweise auf die Prozesse des Spracherwerbs und der Personalisation[222] türkischer Schüler gibt.

Der türkische Schulort wurde in vier Kategorien erfaßt: Siedlungsgebiete mit Einwohnerzahl 0-5.000 wurden als "Dorf" bezeichnet. Weiterhin wurden die Siedlungsgebiete mit 5.000-20.000 Einwohnern als "Kleinstadt", die Siedlungsgebiete mit über 20.000 Einwohnern als "Stadt" erfaßt. Unter der vierten Kategorie sind die größten Städte der Türkei zu verstehen: Istanbul, Ankara Izmir.

Tabelle: II.3.2. N = 200
Türkische Schulortsgröße der Schüler
Frage zur "Schulortsgröße": (Falls Kinder schon in der Türkei waren) Wo lag die Schule Ihrer Kinder in der Türkei? FR.3.14.

Ortsgröße	%
Dorf	28
Kleinstadt	9
Stadt/Großstadt	15
trifft nicht zu (deutsche Einschulung)	48
Insgesamt	100

Um zu einer möglichst konkreten Beschreibung der Enkulturationsprozesse zu gelangen und um den Zusammenhang zwischen den Enkulturations- und den Spracherwerbsvorgängen zu klären, ist es notwendig, festzustellen, wie lange TKS's in welchem Sprach- und Kulturraum enkulturiert wurden.

Aus der Tabelle II.3.1. geht nur hervor, in welchem Gebiet türkische Schüler geboren wurden und die Primarschule besucht haben, bevor sie in die Bundesrepublik Deutschland einreisten. Es bleibt aber ungeklärt, ob sich innerhalb des gleichen Geburtsorts und Schulgebiets eine Binnenwanderung vollzogen hat.(Man könnte auch die Frage nach der Differenzierung des deutschen Enkulturationsgebiets stellen. In der vorliegenden Untersuchung besteht dafür keine Notwendigkeit, da die Untersuchung auf türkische Schüler in der Großstadt Berlin beschränkt ist.)

Die Enkulturationsgebiete in der Türkei sind in Tabelle II.3.2. aufgelistet. Wie man sieht, kommt über die Hälfte der Schüler die in der Türkei die Primarschule besucht haben, aus Dörfern. Daraus wird aber nicht ersichtlich, ob die Schüler nicht zwischen Geburt und Einschulung bereits einen Ortswechsel in der Türkei hinter sich brachten. Ebenso fehlen Informationen darüber, wo die in der Bundesrepublik Deutschland eingeschulten türkischen Kinder vor ihrer Ausreise aus der Türkei lebten. Einen gewissen Hinweis darauf können wir Borris(1973) entnehmen, die in ihrer Frankfurter Untersuchung angibt, daß 70 % d r befragten ausländischen Arbeitnehmer aus einem Agrargebiet stammen, während nur 21 % von ihnen aus einer Industrieregion kommen.[223] Eine differenziertere Angabe gibt die Bonner Untersuchung von Mehrländer. Dieser Untersuchung zu Folge kommen:

26 % türkischer Arbeitnehmer aus dem Dorf,
33 % " " " der Kleinstadt,
39 % " " " " Großstadt.[224]

Eine ähnliche Feststellung verfolgte auch Aker, der in einer empirischen Arbeit an 590 in der Bundesrepublik beschäftigten

türkischen Arbeitnehmern u.a. die Herkunftsgebiete türkischer Arbeitnehmer mit Berücksichtigung der Binnenwanderung untersuchte. Seine Befunde im Hinblick auf die Schulgebiete lassen sich folgendermaßen interpretieren: Jeder vierte Arbeitnehmer, der in die Bundesrepublik einreist, ist vor der Ausreise aus der Türkei entweder von einem Dorf in eine Kleinstadt oder in die Stadt oder von einer Kleinstadt in die Stadt gewandert.[225] Im allgeneinen kann man sagen, daß in jedem Herkunftsgebiet von Dörfern und Kleinstädten eine Wanderung in die Stadt stattfindet, wobei die Binnenwanderung vom Dorf in die Stadt am häufigsten in Mittelanatolien vorkommt, d.h. nach Ankara. Neben der Binnenwanderung innerhalb derselben Region . . . gibt es auch eine Wanderbewegung über Regionsgrenzen hinweg, was mit der Bedeutung von Istanbul zusammenhängen dürfte. Für eine Gesamtdarstellung der Enkulturationsgebiete ist die folgende Tabelle von großer Bedeutung

Tabelle: II.3.3. N = 590

Herkunftsgebiete türkischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik nach Siedlungszentren Dorf, Kleinstadt und Stadt/Großstadt (in Prozenten)

	Mittel-anatolien	Marmara	Ägäis	Schwarzes Meer	andere[226]
Dorf	43.2	14.5	35.8	62.6	
Kleinstadt	15.8	10.1	9.7	20	
(Groß-)Stadt	41	75.4	54.5	17.4	
Insgesamt	100 = 146	100=138	100=123	93=115[227]	100=61

Quelle: Ahmet Aker; İşçi Göçü, Istanbul 1972,30.

Die Auswanderung in die Bundesrepublik Deutschland findet . . am meisten aus den drei zunächst genannten Gebieten statt, in denen die Stadtbewohner auf den ersten Blick die Mehrheit der ausgewanderten Arbeitnehmer bilden. Wenn wir aber . . das Phänomen "Binnenwanderung"im Hinblick auf diese Gebiete in Betracht ziehen, stellen wir fest, daß gerade in diesen Gebieten der Anteil der Wanderung von Dörfern in die Städte bzw. in die Großstädte am größten ist. Diesen Überlegungen entsprechend ist

anzunehmen, daß die Mehrheit der türkischen Arbeitnehmer und ihrer Kinder aus dem Dorf stammt und entweder unmittelbar oder nach einem vorübergehenden Aufenthalt in einer Stadt in die Bundesrepublik eingewandert ist.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß Marmara, Ägäis, Mittelanatolien und Schwarzes Meer die primären Enkulturationsgebiete der TKS's sind, da von dort 84.4 % der ausgewanderten Arbeitnehmer kommen. Es zeigt sich , daß insbesondere in diesen Gebieten der Anteil jener, die immer auf dem Dorf bzw. zunächst auf dem Dorf und dann in der Stadt wohnten, am größten ist. Eine Ausnahme ist das Schwarz-Meer-Gebiet insofern, als die Auswanderer von dort meist unmittelbar aus dem Dorf in die Bundesrepublik eingereist sind (63 %), da es dort keine nennenswerte Binnenwanderung gibt.

TKS's aus allen Gebieten sind zwar durch die Auswanderung von Auswirkungen des Kulturwechsels betroffen, jedoch ist die Diskrepanz zwischen der deutschen und türkischen Enkulturation hinsichtlich der Andersartigkeit der Rollen und kommunikativen Kompetenz für die direkt aus dem Dorf ausgewanderten Schüler am größten , während sie für die Schüler am geringsten sein dürfte, die in der Großstadt aufgewachsen sind.

3.2. Eltern-Kind-Trennung im Zusammenhang mit Auswanderung

Die Arbeitsaufnahme im Ausland bedingt in der Regel eine Trennung der Familienmitglieder. Für die Kinder bedeutet dies Verlust einer Dauerpflegeperson oder den Wechsel der näheren Bezugspersonen. Nach der Untersuchung von Mehrländer gaben 36 % der türkischen Arbeitnehmer an, daß sie ihre Kinder in der Bundesrepublik hatten. 42 % der Befragten hatten Kinder in der Türkei, die später entweder vor Beginn der Schulpflicht oder während der Schulzeit teilweise nachgeholt werden müssen. Wieviele Kinder bereits in der Bundesrepublik leben, aber noch einen Elternteil in der Türkei haben, darüber gibt die genannte Untersuchung keinen Aufschluß. Man kann aber annehmen, daß die Ehefrauen, die nach Mehrländer häufig als erste aus der Türkei ausreisten (vgl.Arbeitsmarktsituation in der Bundesrepublik),

ihre Kinder in der Türkei zurücklassen, d.h. ihre Kinder einer Muttertrennung aussetzen.

Die Folge dieses Verlusts einer Bezugsperson für die Strukturierung des kulturell-sozialen Über-Ichs und der Personalisation wurde bereits im I. Teil diskutiert. Hier soll genauer dargestellt werden, ob und wie lange die türkischen Kinder in der Zeit ihrer Enkulturation ohne Eltern gelebt haben, wobei die zentrale Frage lautet: Inwieweit kann man vom Fehlen einer Pflege- und Bezugsperson in Bezug auf die Strukturierung des kulturellen und sozialen Über-Ichs oder auf die Personalisation türkischer Kinder sprechen? Einen ersten Hinweis kann die Einwanderungsabfolge der türkischen Familien geben (vgl. Tabelle II.3.4).

Tabell:II.3.4. **N = 187**
Eltern-Kind-Trennung in der Türkei (in Prozent)
Frage zur "Eltern-Kind-Trennung" : In welcher Reihenfolge sind Sie nach Berlin gekommen? (vor Ankunft der Kinder) FR.3.17.

Trennung	%
zuerst von der Mutter, dann von dem Vater	39
zuerst von dem Vater, dann von der Mutter	37
nur von dem Vater	16
von Vater und von Mutter gleichzeitig	4
keine Trennung	4
Insgesamt	100

Das Fehlen der Mutter vom Zeitpunkt der Auswanderung ab betrifft 80 % der Untersuchungspopulation, während 96 % der TKS's den Mangel der näheren Bezugsperson "Vater" erleben mußten. Nur 4 % der Schüler erlebten keine Trennung von ihren Eltern bei deren Arbeitsaufnahme in der Bundesrepublik. Diese Zahl bezieht sich auf die Vorschulzeit, während mit dem Beginn der Schulpflicht 51 % aller Kinder wieder bei ihren Eltern lebten. Das heißt, daß die türkischen Eltern dazu tendieren, ihre Kleinkinder in der Heimat zu lassen und sie in höherem Lebensalter in die Bundes-

republik nachzuholen. Wichtige Aspekte im Rahmen der Enkulturationsprozesse sind dabei die Zeit und Dauer der Elterntrennung, deren Umfang aus den folgenden Tabellen (Tab.II.3.5/6) hervorgeht. Während die Elterntrennung bei der Tabelle II.3.4. alle Befragten betrifft, bezieht sie sich in den folgenden Tabellen lediglich auf die Probanden, die in der Türkei die Primarschule besucht haben.

Tabelle: II.3.5. N = 200

Aufenthalt der Schüler in der Türkei ohne ihre Eltern (in Prozent)

Frage zur "Elterntrennung": (Diese Frage nur beantworten, wenn du bereits in der Türkei in der Schule warst) Während meines Schulbesuchs in der Türkei habe ich:

- ohne meine Mutter gelebt.
- ohne meinen Vater gelebt. FR! 1.5.

Trennung	%
schwere Trennung (von Mutter oder von beiden Eltern)	36
leichte Trennung (von Vater, bzw. Trennung nur in der Vorschulzeit)	60
keine Trennung	4
Insgesamt	100

Tabelle: II.3.6. N = 200

Dauer des Aufenthaltes der Schüler in der Türkei ohne ihr Eltern (in Prozent)

Frage zur "Dauer der Elterntrennung": (Diese Frage nur beantworten, wenn du bereits in der Türkei in der Schule warst)

Während meines Schulbesuchs in der Türkei habe ich:

... Jahre ohne meine Mutter gelebt.

... Jahre ohne meinen Vater gelebt. FR.1.5.

Dauer der Trennung	ohne Mutter	ohne Vater
weniger als 1 Jahr	12	9
1 Jahr	13	10
2 Jahre	8	6
3 Jahre	7	7
4 Jahre	5	5
5 Jahre	2	7
6 Jahre	1	3
unlesbare Angabe	1	2
keine Antwort, da in Deutschland eingeschult	51	51
Insgesamt	100	100

Aus Tabelle II.3.4. geht hervor, daß vor oder vor und während oder während der Schulzeit 80 % der Befragten von beiden Eltern getrennt waren. Aus Tabelle II.3.5. geht hervor, daß 36 % der Befragten nach der Einschulung mindestens von der Mutter getrennt waren. Aus Tabelle II.3.6. geht hervor, daß noch während der Schulzeit 23 % der Befragten von ihrer Mutter, 28 % von ihrem Vater mehr alszwei Jahre getrennt waren. Dies alles mit den entsprechenden Folgen für Über-Ich-Bildung und Personalisation.

Eine weitere Frage zum Aufenthaltsort der TKS's in der Türkei bezieht sich darauf, von wem die Kinder betreut wurden, während ein Elternteil in der Bundesrepublik arbeitete.

Tabelle: II.3.7. N = 200

Aufenthalt der Schüler während der Anwesenheit eines oder beider Elternteile in der Türkei (in Prozent)

Frage zur"Bezugsperson bei Trennung": Als meine Eltenn schon in Deutschland arbeiteten habe ich in der Türkei:

- bei Verwandten gelebt.
- im Internat gelebt.
- weder bei Verwandten noch im Internat gewohnt. FR:1.5b.

Bezugsperson	%
bei Verwandten	39
im Internat	1
anderswo	9
keine Antwort, da in Deutschland eingeschult	51
Insgesamt	100

Der hohe Anteil der Verwndten, bei denen die türkischen Kinder nicht nur während des Schulbesuchs gewohnt haben, sondern auch in der Zeit vorher, zeigt die engen Familienbeziehungen in der Türkei (in 22 % der Fälle lebte ein Elternteil mit dem Kind bei den Verwandten) und gibt gleichzeitig einen Hinweis auf die wichtigsten Pflege- und Bezugspersonen der TKS's in der Türkei während der Abwesenheit der Eltern.

Wenn die Kinder in der Türkei wohnen, so bleibt ihre Betreuung in der Regel den Verwandten überlassen, soweit sie existieren. Damit sind die Kinder mindestens einmal, zumeist aber zweimal einem Wechsel der Bezugsperson ausgesetzt, das erste Mal wenn die Eltern nach Deutschland gehen und das Kind bei den Verwandten lassen, das zweite Mal, wenn sie es nach Deutschland nachholen und von seinen Verwandten trennen. In diesem Zeitraum des Lebens vollziehen sich aber die Identifikationsprozesse der Kinder, in denen sich die Strukturierung des kulturellen Über-Ichs nach den Bezugspersonen ausrichtet. Der häufige Wechsel der näheren Bezugspersonen gefährdet die aktive und passive Identifizierung mit den Rollenträgern und kulturellen Elementen, und kann damit zur Verarmung der Sinnwelt der Kinder führen.[230]

Um zu prüfen, ob bestimmte Gruppen von türkischen Kindern stärker als andere von Trennung betroffen sind, wurde die Unterscheidung in schwer und leichte Trennung vorgenommen. (Wie nehmen an, daß in diesem frühen Alter die Mutter-Kind-Trennung tiefgreifendere Wirkungen auf die Enkulturation hat als die Trennung vom Vater und daß die Dauer der Trennung von Bedeutung ist. Daher wurden zwei Kategorien gebildet, wobei die erste Kategorie "schwere Trennung" die Mutter-Kind-Trennung und die Trennung von beiden Elternteilen noch während der Schulzeit einschließt, während die zweite Kategorie "leichte Trennung" sich auf die Vater-Trennung, auf die kurzfristige Trennung und - aus Rechengründen - auf die Nicht-Trennung = 4 % der Probanden bezieht.) Die Verteilung für die Trennung von den Eltern während der Schulzeit geht aus folgender Tabelle hervor (Tabelle II.3.8. Daraus wird ersichtlich, daß die Elfjährigen am stärksten von der Trennung betroffen waren.

Tabelle: II.3.8. **N = 194**
Elterntrennung türkischer Schüler während der Schulzeit in der Türkei nach dem Lebensalter (in Prozent)

Trennung	Lebensalter			
	9	10	11	12
schwere	41.4	8.6	44.2	43.1
leichte +	58.6	91.4	55.8	56.9
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0

$Chi^2 = 17.83250$ $p = 0.0372$

Am wenigsten von der Trennung betroffen waren die Probanden, die zum Zeitpunkt der Untersuchung 10 Jahre alt waren, während über ein Drittel aller anderen Altersgruppen während der Schulzeit eine "schwere" Trennung erlebt haben. Eine weitere Besonderheit gibt es auch hinsichtlich der Bezugspersonen während

+hierin sind auch die wenigen Schüler (4 %), die keine Trennung erlebten, enthalten.

der Trennung in der Türkei; denn gerade die 11-Jährigen waren in der Mehrzahl bei ihren Verwandten geblieben (Vgl.Anhang II.3.8

Umfang der Trennung ist u.a. von der Berufsposition der Eltern abhängig, wie die Tabelle II.3.9. und II.3.10. zeigen.

Tabelle: II.3.9. N = 185
Elterntrennung türkischer Schüler während der Schulzeit im Vergleich zu der Berufsposition der Mütter in Berlin (in Prozent)

Trennung	Berufsposition			
	Hausfrau	Fabrikarbeiterin	Putzfrau	sonstige ++
schwere	26.3	37.5	34.1	25.
leichte +	73.7	62.5	65.9	75.
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0

Chi^2 = 6.57922 p = 0.6808

+ vgl. Anmerkung zu Tabelle II.3.8.
++ Krankenschwester, Pflegerin für Kranke

Wie aus der obigen Tabelle hervorgeht, war die Berufstätigkeit der Mütter häufig der Grund für die Trennung, während eine Trennung der hausfraulich tätigen Mütter von ihren Kindern selten ist.

Tabelle II.3.10 N = 187
Elterntrennung türkischer Schüler während der Schulzeit im Vergleich zu der Berufsposition der Väter in Berlin (in Prozent)

Trennung	Berufsposition				
	Bauarbeiter	Fabrikarb.	Facharb.	Handwerker	sonstige
schwere	27.9	36.8	37.	20.	42.3
leichte +	72.1	63.2	63.	80.	57.7
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Chi^2 = 31.43795 p = 0.0667

+ vgl. Anmerkung zu Tabelle II.3.8.

Bei den Fabrikarbeitern und Facharbeitern zeigt sich folgendes Phänomen; über ein Drittel der TKS' s war während der Schulzeit von einer "schweren" Trennung betroffen, wobei sich bei den Probanden, deren Väter Bauarbeiter und Handwerker sind, das Ausmaß der Trennung vermindert.

Im allgemeinen läßt sich sagen, daß schwere Trennungen bei den Probanden, deren Mütter Hausfrauen und deren Väter im Baugewerbe tätig sind, selten vorkommen. Dies könnte mit der emotionalen Prägung der Familie zusammenhängen.

Die Frage, ob die Elterntrennung Besonderheiten in Bezug auf das Herkunftsgebiet zeigt, wurde anhand der folgenden Tabelle überprüft.

Tabelle:II.3.11. N = 198
Elterntrennung türkischer Schüler während der Schulzeit im Vergleich zum Herkunftsgebiet (in Prozent).

Trennung	Herkunftsgebiet			
	Marmara	Ägäis	M.anatolien	sonstige[+ +]
schwere	30.9	30.	37.1	50.
leichte [+]	69.1	70.	62.7	50.
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0

Chi^2 = 12.64716 p = 0.8121

+ + Mittelmeer- , Schwarz-Meer-Gebiet, Ost-, Südostanatolien.
+ vgl Anmerkung zu Tabelle II.3.8.

Es zeigt sich, daß von den Hauptherkunftsgebieten (Marmara, Ägäis, Mittelanatolien) mehr Kinder aus Mittelanatolien einer "schweren" Trennung ausgesetzt sind, was mit der größeren ökonomischen Rückständigkeit dieses Gebiets in Verbindung gebracht werden könnte. Noch höher ist dieser Anteil in den besonders rückständigen "sonstigen" Gebieten. Die Unterschiede sind allerdings nicht signifikant.

3.3. Einreisealter und Aufenthaltsdauer

Das Einreisealter und die Aufenthaltsdauer in der Bundesrepublik beeinflussen insbesondere den Verlauf der Spracherwerbs-

prozesse, die die Anpassung der Kinder an die deutsche Schule jeweils erleichtern oder erschweren. In den letzten Jahren verminderte sich die Quote der aus der Türkei nachgeholten Kinder, während gleichzeitig die Gesamtzahl der TKS's in der Bundesrepublik durch die hohen Geburtenraten unter der türkischen Bevölkerung weiter anstieg.

Damit verringert sich zunehmend das Problem, das darin besteht, daß in höherem Alter nachgeholte Kinder größere Schwierigkeiten beim Erwerb der deutschen Sprache haben. Die folgende Tabelle zeigt, in welchem Alter unsere Probanden nachgeholt wurden.

Tabelle:II.3.12. N = 200
Einreisealter der türkischen Schüler nach Berlin (in Prozent).
Die Fragen zum "Einreisealter": 1. Mein Geburtsjahr ....
2. Ich bin nach Berlin im Jahre ... im Monat ... gekommen.FR.1.1

Einreisealter	%
1 - 5	25
6 - 7	37
8 - 9	22
10-11	13
12 und älter	1
keine Angabe	2
Insgesamt	100

Die Tabelle zeigt, daß der Beginn der Schulpflicht gleichzeitig auch den Zeitpunkt der Einreise für die größte Schülergruppe bedeutet (37 %). Mit sieben Jahren waren bereits fast zwei Drittel der Probanden nachgeholt worden. Für diejenigen, die erst später einreisten, wird nachzuprüfen sein, ob dies Folgen für den Spracherwerb hat.

Neben dem Einreisealter spielt die Aufenthaltsdauer eine große Rolle für Enkulturation und Spracherwerb. Über zwei Drittel der

Schüler lebten seit 4 Jahren oder länger in Berlin, wie aus folgender Tabelle hervorgeht:

Tabelle: II.3.13. N = 200
Die Aufenthaltsdauer türkischer Schüler in Berlin (in Prozent).
Frage zur"Aufenthaltsdauer": (Vgl.Tab.II.3.12., 2.Frage)

Aufenthaltsdauer	%
seit 0-3 Jahren	28
seit 4 Jahren u. länger	70
keine Angabe	2
Insgesamt	100

Die Gruppe mit der längeren Aufenthaltsdauer in der Bundesrepublik gehört tendenziell zu den höheren Altersgruppen. Diese älteren Probanden sind also zumeist in einem höheren Alter in die Bundesrepublik gekommen. Den Zusammenhang zwischen Einreisealter und Lebensalter stellt folgende Tabelle dar:

Tabelle: II.3.14. N = 194
Einreisealter der Schüler in die Bundesrepublik in Abhängigkeit von ihrem Lebensalter (in Prozent).

Einreisealter	Lebensalter			
	9	10	11	12
1 - 5	46	53	18	5
6 - 7	29	38	33	48
8 - 9	25	6	33	48
10 u.älter	-	3	16	28
Insgesamt	100	100	100	100

$Chi^2 = 58.05804$ $p < 0.001$

Die jüngeren Schüler sind im Vergleich zu den älteren in einem niedrigerem Alter in die Bundesrepublik eingereist. Dementsprechend sieht die Verteilung der Quote der Probanden im bezug auf ihre Aufenthaltsdauer und ihr Lebensalter folgendermaßen aus:

Tabelle: II.3.15. N = 194

Aufenthaltsdauer türkischer Schüler in Berlin in Abhängigkeit mit ihrem Lebensalter (in Prozent).

Aufenthaltsdauer	Lebensalter			
	9	10	11	12
kurz (0-3)	44	9	33	28
lang (4 u.länger)	56	91	67	72
Insgesamt	100	100	100	100

Chi^2 = 11.97298 p = 0.0176

Nicht interpretierbar, für das Verständnis der später darzustellenden Ergebnisse aber wichtig ist, daß der Anteil der Zehnjährigen mit kürzer Aufenthaltsdauer sehr niedrig ist. Ein klares Bild zum Zusammenhang zwischen Einreisealter und Aufenthaltsdauer gibt die folgende Tabelle.

Tabelle: II.3.16. N = 195

Einreisealter türkischer Schüler in die Bundesrepublik in Abhängigkeit von ihrer Aufenthaltsdauer(in Prozent)

Einreisealter	Aufenthaltsdauer	
	kurz	lang
1 - 5	2	36
6 - 7	12	49
8 - 9	39	15
10 u. älter	47	-
Insgesamt	100	100

Chi^2 = 107.68454 p = 0.0000

Die beiden Variablen "Einreisealter" und "Aufenthaltsdauer", deren Einfluß auf das Sprachniveau wir prüfen, sind bei unseren Probanden nicht unabhängig voneinander: Diejenigen, die schon länger hier sind, sind in der Mehrzahl der Fälle auch in jüngerem Alter eingereist. Vom Einreisealter hängt auch ab, in welchem Land die Probanden eingeschult wurden (vgl. nächstes Kapitel).

KAPITEL 4

Schulische Situation und bisherige Ausbildung der Probanden

4.1. Einschulung in der Bundesrepublik und in der Türkei

Für den Zweitspracherwerb ist die Einschulung der TKS's von großer Bedeutung, weil die sprachliche Fähigkeit nach der Untersuchung von Ramsey und Wright (1974) im Einschulungsjahr seinen Wendepunkt hat. Die Art der bisher besuchten Schulklassen und die Vorschulbildung wirken sich als weitere Determinanten auf das Niveau der Sprachkenntnisse aus.

In der Türkei beginnt die Schulpflicht mit der Vollendung des sechsten Lebensjahrs. Über die Hälfte der Probanden reisten in einem schulpflichtigen Alter in die Bundesrepublik ein. Die folgenden Tabellen geben weitere Angaben über die Einschulung.

Tabelle :II.4.1. N = 200
Einschulung der türkischen Schüler (in Prozent).
Frage zur "Einschulung": -Bevor ich nach Deutschland kam, war ich bereits in der Türkei in der Schule. --
- Ich bin zuerst in Deutschland in die Schule gekommen und war seither immer in einer deutschen Schule. -- FR.1.2 u.4.

Einschulung	%
Bundesrepublik	51
Türkei	48
keine Angabe	1
Insgesamt	100

Tabelle : II.4.2. N = 200

Dauer des Schulbesuchs türkischer Schüler in der Bundesrepublik und in der Türkei(in Prozent).

Frage zur "Schulbesuchsdauer" :

- .. Jahre war ich in der Türkei in der Schule
- Seit .. Jahren bin ich in der deutschen Schule

FR.1.2. und 4.

Schulbesuch	Einschulung	
	Bundesrepublik(51%)	Türkei (48%)
1 Jahr o. wen.	1	14
2 Jahre	1	10
3 "	6	13
4 "	11	6
5 "	14	1
6 "	14	1
7 "	4	1
trifft n. zu	48	51
keine Angabe	1	3
Insgesamt	100	100

Wie aus der Tabelle II.4.2. hervorgeht, wurde etwa die Hälfte der Schüler in der Türkei und die andere in der Bundesrepublik eingeschult. Bei den in der Türkei eingeschulten Kindern(48%) handelt es sich um Schüler, die während des Schulbesuchs aus der Türkei ausgewandert sind und anschließend ihren Schulbesuch in Berlin fortgesetzt haben. Es ist aber dabei nicht ausgeschlossen, daß die Schulanmeldung in Berlin verzögert wurde (Hierauf wird weiter unten eingegangen). Für die TKS's zeigt die relative Häufigkeitsverteilung hinsichtlich des türkischen Schulbesuchs eine Kumulation in den ersten drei Jahren; 80 % dieser Schüler besuchten bis zu drei Jahre lang eine türkische Schule.

Dieses Verhältnis in bezug auf die Schulbesuchsdauer zeigt sich bei den in der Bundesrepublik eingeschulten Schülern anders; 76 % dieser Schüler besuchen die deutsche Schule seit 4-6 Jahren.Wir haben also zwei Schülergruppen unter unseren Pro-

banden : Die erste wurde in der Türkei eingeschult und verbrachte ihre Schulzeit bis zur Ausreise aus der Heimat auch dort. Die zweite wurde in der Bundesrepublik eingeschult und besucht seit der Einschulung hier die Grundschule ohne aufenthaltsmäßige Unterbrechung. Neben den eben beschriebenen türkischen Schülergruppen zeigt sich die Existenz einer kleinen dritten Gruppe, die aus familiären Gründen den Schulwechsel zwischen der Schule in der Heimat und im Gastland mehr als einmal erlebten. Bei dieser dritten Gruppe handelt es sich um Schüler (6 %), die den deutschen Schulbesuch durch einen Aufenthalt in der Heimat unterbrochen haben. Diese Gruppe wurde unter den Schülern mit deutscher Einschulung zusammengefaßt. Das heißt, 45 % der Probanden wurden in der Bundesrepublik eingeschult und gingen ohne Unterbrechung in eine deutsche Schule, während 6 % der Schüler ebenfalls hier eingeschult wurden, ihren Schulbesuch in Berlin aber durch eine Heimataufenthalt unterbrochen haben.

Wenn wir die Einschulung mit dem Lebensalter der Probanden vergleichen, ergibt sich folgende Übersicht:

Tabelle :II.4.3. N = 194
Einschulung türkischer Schüler in Abhängigkeit von ihrem Lebensalter (in Prozent).

Einschulung	Lebensalter			
	9	10	11	12
Bundesrepublik	55.0	89.2	41.0	48.3
Türkei	45.0	17.1	59.0	51.7
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0

Chi^2 = 17.51666 p = 0.0015

Die in der Bundesreublik eingeschulten Schüler sind tendenziell jünger als diejenigen, die in der Türkei mit dem Schulbesuch begonnen haben. Doch ist diese Tendenz nicht so ausgeprägt, wie man erwarten würde. Wieder fallen die 10-jährigen aus der Reihe sie sind fast alle in der Bundesrepublik eingeschult.

zumeist in der Türkei eingeschult wurden, sind in einem höheren Einreisealter in die Bundesrepublik gekommen. Die Verteilung für den Vergleich der Einschulung und des Einreisealters wurde in folgender Tabelle dargestellt:

Tabelle :II.4.4. N = 192

Einschulung türkischer Schüler in Abhängigkeit vom Einreisealter (in Prozent).

Einschulung	Einreisealter			
	1 - 5	6 - 7	8 - 9	10 - 11
Bundesrepublik	86.0	74.3	14.0	-
Türkei	14.0	25.7	86.0	100.
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0

Chi^2 = 92.25247 $p < 0.001$

Die Tendenz, die sich in Tabelle II.4.3. zeigt, wird in der obigen Tabelle noch deutlicher; diejenigen, die in früherem Lebensalter in die Bundesrepublik gekommen sind, bilden wahrscheinlich die Schüler mit deutscher Einschulung. Zwischen Einreisealter und Lebensalter der Probanden besteht also in bezug auf die Einschulung insofern einen Zusammenhang, als die jünger eingereisten Schüler zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung jünger (9,10) waren und in der Bundesrepublik eingeschult wurden.

Auf die Frage, ob die Probanden sich hinsichtlich ihres Herkunftsgebietes in der Einschulung unterscheiden, wurde bereits im letzten Kapitel eingegangen. Dabei wurde festgestellt, daß die Einschulung im Zusammenhang mit den Herkunftsgebieten der Schüler keine Besonderheiten zeigt. Dasselbe ist der Tabelle II.4.1. im Anhang zu entnehmen.

Die Verteilung der Quoten in bezug auf die Trennung der Probanden von ihren Eltern in der Türkei und auf ihre Einschulung entspricht unserer Annahme. Folgende Tabelle soll dazu einen weiteren Hinweis geben.

Tabelle :II.4.5. N = 197
Einschulung türkischer Schüler in Abhängigkeit mit der Trennung von ihren Eltern während der Schulzeit in der Türkei (in Prozent).

Einschulung	Trennung	
	schwere	leichte
Bundesrepublik	11.3	79.4
Türkei	88.7	20.6
Türkei	100.0	100.0

Chi^2 = 135.58668 $p = < 0.001$

Wie aus der obigen Tabelle hervorgeht, sind die in der Türkei eingeschulten Kinder von der Elterntrennung am meisten betroffen, während die Kinder, die den Schulbesuch in der Bundesrepublik begannen, zum größten Teil keine Elterntrennung erlebten.

Ein Problem besonderer Art ist die verzögerte Einschulung in der Bundesrepublik. Auf die Frage "Haben Sie Ihre Kinder rechtzeitig bei der deutschen Schule angemeldet, als ihre Kinder nach Deutschland kamen ?" antworteten 12 % der befragten Eltern mit "nein". Diese Quote der Verzögerung kann in Wirklichkeit größer sein, als hier angegeben wurde. Es ist evident, daß diejenigen Eltern, die die Anmeldung längere Zeit verzögerten,

deren Kinder also zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht angemeldet waren, hier überhaupt nicht erfaßt worden sind.

Die meisten Verzögerungen bei der Schulanmeldung sind hauptsächlich Resultate sachlich-sprachlicher Verständigungsschwierigkeiten, was allerdings für die bewußt nicht angemeldeten Kinder nicht zutrifft.

Tabelle : II.4.6. N = 187
Schulanmeldung türkischer Schüler und Gründe für ihre Verzögerung (in Prozent)

Schulanmeldung	Antwort			Ins.
	ja	nein	keine Ang./trifft n.	
Rechtzeitige Schulanmeldung	87	12	1	100
Verzögerte Schulanmeldung wegen sprachl. Schwierigkeiten	7	5	88	100
Verzögerte Schulanmeldung wegen Uninformiertheit über Schulpflicht	3	9	88	100
Verzögerte Schulanmeldung wegen Uninformiertheit ü. Anmeldungsweise	2	10	88	100

5 % der befragten Eltern gaben an, daß die Verzögerung aufgrund der Uninformiertheit über die Schulpflicht und Anmeldungsweise erfolgte. Es könnte auch sein, daß heimatliche Gewohnheiten diese Verzögerungen beeinflußt haben.

Wenn man annimmt, daß die in der Bundesrepublik erfolgte Einschulung eine bessere Voraussetzung zum deutschen Spracher-

werb und zur schulischen Leistungen bildet, kann man sagen, daß die 45 % der Probanden, die in der Bundesrepublik eingeschult wurden und ohne Unterbrechung an die Schule gingen, die besseren Voraussetzungen besitzen. Die 6 % der Schüler, die den Wechsel zwischen der Schule in der Heimat und im Gastland mehr als einmal erlebt haben, können von den spracherwerblichen Konsequenzen der Auswanderung stärker betroffen sein, als die Gruppe (48 %), die in der Türkei eingeschult wurden und dann die deutsche Schule ohne Unterbrechung besucht haben. Die Auswirkungen der Einschulung erstrecken sich über die Spracherwerbsprozesse hinaus auch auf die Enkulturation der Kinder.

4.2. Art der jetzigen Schulklasse

Die Beschreibung schulischer Probleme, die sich aus der Art der Schulklassen ergaben, gab einen Hinweis auf die wichtigsten Ursachen der Anpassungsprobleme(Kap.I.1.4.)Da die Merkmale Alter, Geschlecht, Beruf der Eltern und Wohngebiet auf die Anpassungsprozesse der Schüler nicht ohne Einfluß sind, soll hier geprüft werden, inwieweit sie mit der Art der Schulklasse im Zusammenhang stehen.Zusätzlich wird der Frage nachgegangen, ob die Schüler in den DRK's weniger Anpassungsprobleme haben, als die Schüler, die eine Ausländerklasse besuchen.

Die Verteilung der Probanden in bezug auf die Art der jetzigen Schulklasse und das Lebensalter zeigt, daß sich die jüngeren Schüler in der Mehrzahl in einer Ausländerklasse befinden, die älteren, d.h. die 12-Jährigen dagegen meist eine DRK besuchen. Das dürfte mit der altersbedingt längeren Aufenthaltsdauer der Schüler zusammenhängen (Vgl.Tab.II.3.15.) ,da sich gerade die 12-Jährigen zum größten Teil (72 %) seit langem in der Bundesrepublik aufhalten.

Tabelle: II.4.6. N = 195

Art der jetzigen Schulklasse türkischer Schüler in Abhängigkeit von ihrem Lebensalter (in Prozent)

Schul-klassenart	Lebensalter			
	9	10	11	12
DRK	43.9	40.0	42.6	70.7
VBK + KBP	56.1	60.0	57.4	29.3
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0

Chi^2 = 13.22564 p = 0.0042

Dagegen besuchen die jüngeren Probanden häufiger eine Ausländerklasse, weil sie sich seit kurzem in der Bundesrepublik aufhalten (Vgl.Tab.II.3.15.)und , bedingt durch den kürzeren Schulbesuch, noch nicht über die erforderlichen Sprachkenntnisse zum Übergang in die DRK verfügen.

Keine Zusammenhänge bestehen zwischen Schulklassenarten und Geschlecht (Vgl.Tab.II.4.7.).

Tabelle:II.4.7. N = 200

Art der jetzigen Schulklasse in Abhängigkeit vom Geschlecht der türkischen Schüler

Schul-klassenart	Geschlecht	
	W	M
DRK	51.0	49.0
VBK + KBP	49.0	51.0
Insgesamt	100.0	100.0

Chi^2 = 0.02001 p = 0.8875

Ebenso wenig Unterschiede zeigen sich in bezug auf die Berufsposition der Eltern. Der Grund dafür wird deutlicher, wenn

wir uns die Voraussetzung für den Übergang in die DRK ins Gedächtnis rufen. Das Niveau der Deutschkenntnisse ist in der Regel maßgebend dafür, ob die Kinder eine DRK oder eine Ausländerklasse besuchen. Das deutsche Sprachniveau hängtb aber vor allem von Einreisealter und Aufenthaltsdauer ab. Gegenüber diesen mächtigen Faktoren verschwindet ein eventueller Einfluß von Berufspositionsunterschieden, zumal diese Unterschiede unter den Eltern unserer Probanden sehr geringfügig sind.(Vgl. Kap.II.2.2.)

Wenn man die Verteilung der Probanden in den DRK's und in den Ausländerklassen nach Stadtteil mit der Verteilung der Grundgesamtheit vergleichen will, ist zu berücksichtigen,daß die Einrichtung von VBK und KBP nicht in allen Bezirken (und Schulen) im gleichen Umfang erfolgt. Leider liegen darüber keine Statistiken vor, es ist aber davon auszugehen, daß in Ballungsgebieten und Schulen mit hohen Ausländeranteil häufiger Ausländerklassen eingerichtet werden als in Nicht-Ballungsgebieten, und zwar unabhängig von den sprachlichen Qualifikationen der einzelnen ausländischen Schüler.(Vgl. Tab.I.1.17.). In den Ballungsgebieten befindet sich gut ein Drittel (34.9 %) der Probanden in DRK's und zwei Drittel (65.1 %) in Ausländerklassen,während die Probanden aus den Nicht-Ballungsgebieten (hier Neukölln) alle eine DRK besuchen.

Tabelle : II.4.8. N = 181
Art der jetzigen Schulklasse in Abhängigkeit vom Stadtteil türkischer Schüler (in Prozent)

Schulklassenart	Stadtteil	
	Ballungsgebiet	Nicht-Ballungsgeb.
DRK	34.9	100.0
VBK + KBP	65.1	--
Insgesamt	100.0	100.0

Chi^2 = 136. 83837 p = <0.001

Wenn man die Frage stellt, welchen Einfluß die Art der Klasse auf die Anpassungsschwierigkeiten hat, findet man u.a. die Ergebnisse einer Mannheimer Untersuchung von Paul (1977),[231] die bei einer Aufnahme ausländischer Schüler in die DRK's die Gefahr einer I s o l a t i o n im Klassenverband sieht. In dieser Untersuchung wurden 563 ausländischer und 504 deutsche Schüler der Klassenstufen 5 - 9 auf "Verhaltensstörungen" getestet. Eine Faktorenanalyse der Arten von Verhaltensstörungen ergab 3 interpretierbare Faktoren :

1. "abweichendes Verhalten(im Sinne von Verwahrlosung?"
2. "affektive Störungen"
3. "Motorik und Sprache" [232]

Im Hinblick auf die Dimension "abweichendes Verhalten", das durch Verhaltensweisen wie Sadismus, Lügen, Störungen des Selbstgefühls gekennzeichnet ist, ist der Anteil der TKS, die dieses Symptom zeigen, niedriger als der der deutschen, jugoslawischen, griechischen und spanischen Schülern. Bei der Dimension "affektiven Störungen", die durch Ängstlichkeit, Stimmungslage und Sensitivität gekennzeichnet ist, stellen die TKS nach den deutschen und jugoslawischen Schülern die niedrigste Gruppe dar, d.h. nur die deutsche und jugoslawische Schüler zeigen weniger als die TKS. Bei der Dimension "Motorik und Sprache", die Merkmale wie Tics, Sprachschwierigkeiten und Daumenlutschen enthält, nehmen die TKS's dagegen den zweiten Platz nach den Italienern ein, d.h. die TKS's zeigen sich als die Gruppe, die nach den Italienern am meisten motorische und sprachliche Verhaltensstörungen aufweist.[233] Die Beschreibung der Untersuchung von 1977 enthält allerdings keine Aussagen über die Verteilung der Versuchspersonen nach Schulklassenarten. Immerhin wird an einer Stelle aufgrund der Soziogrammdaten angegeben, "daß die ausländischen Schüler im Klassenverband isoliert sind, in der direkten Interaktion sogar abgelehnt werden."[234] Daraus können wir schließen, daß mit "Klassenverband" die DRK gemeint sind.

Bei der Untersuchung der Anpassungsschwierigkeiten ist aber nicht nur die Art der jetzigen Schulklasse, sondern auch die Art der bisher besuchten Schulklassen zu berücksichtigen. Anhand der bisherigen Schulbesuchs könnte man erkennen, inwieweit die Art der bisher besuchten Klassen bei der Entstehung von Anpassungsproblemen eine Rolle spielt. Dem geht die Annahme voraus, daß seltener Schulklassenwechsel und der Übergang in eine DRK in einem früheren Lebensalter einen positiven Einfluß auf die Verständigung zwischen deutschen und türkischen Schülern hat.

4.3. Das Problem des Schulklassenwechsels

Da jeder Schulklassenwechsel Anpassungsprobleme aufwirft, unabhängig davon, ob damit auch ein Wechsel der Schulklassenarten verbunden ist oder nicht, müsse hier auch jene Schulklassenwechsel berücksichtigt werden, die durch Wohnortwechsel bedingt sind. Immerhin haben auf die Frage "Ich habe in Deutschland .. mal die Schule gewechselt." 24 % der Probanden mit "1 mal", 3 % mit "2 mal" und 1 % mit "3 mal" geantwortet. So kann man davon ausgehen, daß ein Viertel der Schüler wenigstens einmal die Schule gewechselt hat. Dazu kommen die Wechsel von Schulklassen innerhalb einer Schule, insbesondere von einer Ausländerklasse in eine DRK oder umgekehrt. Dabei zeigt sich daß fast alle TKS (96,5 %) die Schule und/oder die Schulklasse, häufig auch die Schulklassenart gewechselt hat. Das Ausmaß des Schulklassen- und Schulklassenartwechsels ist aus folgender Tabelle ersichtlich, die aus den Angaben der Kinder über ihre jetzige Schulklasse sowie über bisher besuchte Schulklassen ("In Deutschland war ich schon einmal in einer türkischen Klasse" FR.1.11a, "Ich war schon einmal in einer deustchen Klasse" FR.1.11b) erstellt wurde:

Tabelle :II.4.9. N = 200

Die bisher besuchten Schulklassen, prozentiert auf die Gesamtzahl der Probanden (in Prozent)

bisher besuchte Schulklassen	jetzige Schulklasse	
	DRK	AK
DRK	16	38.5
DRK+AK,AK+DRK	28	8.5
AK	5	0.5
kein Schul-klassenwechsel	1	2.5

% = 100

Unproblematisch sind die wenigen Schüler (3.5 %), die keine Schulklasse gewechselt haben. Unproblematisch sind auch die Schüler, die immer dieselbe Schulklassenart besucht haben (16 % in unterschiedlichen DRK, 0.5 % in unterschiedlichen AK), da der Schulklassenwechsel durch Umzüge oder zeitweise Rückkehr in die Türkei verursacht sein dürfte.

Wie im Kapitel I.1.4. beschrieben, ist schulorganisatorisch vorgesehen, daß die TKS eine AK besuchen, bis sie genügend Deutsch können, und daß sie dann in eine DRK überwechseln. In diesem Sinne können die 33% (28+5) der Schüler, die heute in einer DRK sind und früher eine AK besucht haben, als normal angesehen werden, sieht man davon ab, daß einige darunter auch einen Wechsel von DRK zu AK mitgemacht haben.

Im Kapitel I.1.4. wurde bereits erörtert, daß zwischen den Bezirken Unterschiede hinsichtlich der Art der Schulklasse für die ASS bestehen. Während manche Bezirke Grundschulen mit reinen Ausländerklassen haben, gibt es in anderen wegen des niedrigen Anteils an ASS keine solchen Schulklassen. Es gibt sogar innerhalb von Bezirken Unterschiede, ob die Grundschulen

Ausländerklassen oder lediglich DRK haben. Fast die Hälfte aller Schüler (47 %) sitzen heute in einer AK, obgleich sie früher schon einmal oder mehrere Male eine DRK besucht haben. Diese wurden entweder durch Schulwechsel oder aufgrund des ungenügenden Leistungsniveau (in der deutschen Sprache auch in anderen Fächern) in eine Ausländerklasse überwiesen. (Manchmal werden Schüler probeweise in die DRK geschickt und müssen nach einigen Monaten wieder zurück.)

In jedem Fall ist es problematisch, daß, teilweise aus schulorganisatorischen Gründen, 94 % der Schüler, die heute eine AK besuchen, bereits mindestens einmal in einer DRK waren. Problematisch ist dies deshalb, weil sich dahinter persönliche Mißerfolge und schulorganisatorische Zurücksetzungen verbergen. In bezug auf das Enkulturationsproblem erscheint problematisch, daß dieser Wechsel ein Wechsel des kulturellen Schulklimas bedeutet. In türkischen Schulklassen (AK) sind die Handlungen mehr durch die türkische Kultur geprägt, während sie in DRK durch die deutsche Kultur geformt sind. Wenn man die Tatsache berücksichtigt, daß in DRK die individuelle Entfaltung den Vorrang hat, so kann man sagen , daß der Rückkehr in das kulturelle Klima der türkischen Schulklasse(AK) oft schwer zu verkraften ist. Demgegenüber ist der Übergang von AK zu DRK nach einer Vorbereitungsphase leichter.

4.4. Vorschulbildung in der Bundesrepublik

Zum bisherigen Schulbesuch gehört auch die Vorschulbildung der Probanden, die für den Spracherwerb und die Prozesse der Enkulturation wichtiger ist als die Schulzeit. Zur Vorschulbildung gehört hier der Besuch eines Kindergartens oder einer Vorklasse in der Bundesrepublik. Die Verteilung der Schüler nach ihrer Vorschulbildung geht aus der folgenden Tabelle hervor.

Tabelle: II.4.10. N = 200

Vorschulbildung türkischer Schüler in der Bundesrepublik (in Prozent)

Frage zur "Vorschulbildung" : -Ich bin in Deutschland in den Kindergarten gegangen.
-Ich habe in Deutschland die Vorklasse besucht. FR.1.7. u.9.

Antwort	Vorschulbildung	
	Kindergarten	Vorklasse
ja	23	32
nein	76	67
keine Angabe	1	1
Insgesamt	100.0	100.0

Während der Anteil der Probanden, die einen Kindergarten besuchten, fast ein Viertel der Stichprobe beträgt, erreicht ihre Quote hinsichtlich des Vorklassenbesuchs fast ein Drittel. Diese Tendenz in bezug auf den Besuch des Kindergartens und der Vorklasse zeigt sich auch in der Verteilung der Schüler nach Lebensalter. Im folgenden stellt sich heraus, daß die jüngeren Probanden sowohl hinsichtlich ihres Kindergartenbesuchs als auch ihres Vorklassenbesuchs in der Mehrzahl sind.

Tabelle :II.4.11. N = 193

Kindergartenbesuch und Vorklassenbesuch türkischer Schüler in Abhängigkeit von ihrem Lebensalter (in Prozent)

Vorschulbesuch	Lebensalter				Ins.
	9	10	11	12	
Kindergarten	32.5	37.1	13.1	13.8	23.
Vorklasse	38.5	57.1	23.0	20.7	32.

Für Kindergartenbesuch: $Chi^2 = 12.45936$ p= 0.0060
Für Vorklassenbesuch : $Chi^2 = 16.71802$ p= 0.0008

Daß der Anteil jüngerer Schüler in bezug auf die Vorschulbildung höher liegt, kann mit der Erweiterung der vorschulischen Maßnahmen in Berlin zusammenhängen. Denn diese Maßnahmen für ausländische Kinder können erst die späteren Jahrgänge betroffen haben. Es fehlen aber Statistiken, die die Entwicklung der Zahlen türkischer Kinder in den Kindertagesstätten und Vorschulen zeigen.

Neben der Tatsache, daß die größte Mehrheit der türkischen Schüler keinen Kindergarten besucht haben, geht aus der folgenden Tabelle hervor, daß es eine gewisse Unterrepräsentierung der Mädchen beim Kindergartenbesuch gibt. Sie stellen nur 39.1 % der Probanden, die einen Kindergarten besuchten, während die Jungen 60.9 % von ihnen ausmachen. In der Vorklasse dagegen sind Mädchen und Jungen etwa gleich häufig anzutreffen (Vgl.Tab.II.4.12).

Tabelle :II.4.12 a N = 199
Kindergartenbesuch türkischer Schüler in Abhängigkeit von der Geschlechtsstruktur (in Prozent)

Kindergartenbesuch	Geschlecht	
	W	M
ja	18.6	27.5
nein	81.4	72.5
Insgesamt	100.0	100.0

Chi^2 = 1.74092 p = 0.1870

Tabelle :II.4.12b N = 198

Vorklassenbesuch türkischer Schüler in Abhängigkeit von der Geschlechtsstruktur (in Prozent)

Vorklassenbesuch	Geschlecht	
	W	M
ja	34.0	30.7
nein	66.0	69.3
Insgesamt	100.0	100.0

Chi^2 = 0.12143 p = 0.7275

Ebenso wenig wie auf den Schulbesuch hat die Berufsposition der Eltern einen Einfluß auf den Kindergarten- und Vorklassenbesuch der untersuchten Schüler (Vgl.Tab.II.4.3 und 4.4. im Anhang).

Hinsichtlich des Stadtteils aber gibt es charakteristische Unterschiede (Tab.II.4.13.). Nicht nur besucht ein mehr als 3 mal so große Teil der Kinder in Ballungsgebieten einen Kindergarten als in Nicht-Ballungsgebiet, diesen Unterschied verschärft sich beim Besuch von Vorklassen. Knapp 6 % der Kinder in Nicht-Ballungsgebiet, aber fast 42 % der Kinder in Ballungsgebieten besuchen eine Vorklasse. Das kann damit zusammenhängen, daß in Ballungsgebieten mehr vorschulische Einrichtungen für ausländische Kinder gibt.

Tabelle :II.4.1[3] a N = 180
Kindergartenbesuch türkischer Schüler im Vergleich zum Stadtteil (in Prozent)

Kindergartenbes.	Stadtteil	
	Ballungsgebiet	Nicht-Ballungsgeb.
ja	28.3	8.6
nein	71.7	91.4
Insgesamt	100.0	100.0

Chi^2 = 12.14768 p = 0.0023

Tabelle :II.4.1[3] b N = 179
Vorklassenbesuch türkischer Schüler im Vergleich zum Stadtteil (in Prozent)

Vorklassenbesuch	Stadtteil	
	Ballungsgebiet	Nicht-Ballungsgeb.
ja	41.7	5.7
nein	58.3	94.3
Insgesamt	100.0	100.0

Chi^2 = 27.08460 p = 0.0000

Anhand der Befunde, die in den obigen Tabellen dargestellt wurden, kann man im allgemeinen sagen, daß der Besuch einer vorschulischen Einrichtung im wesentlichen in den Ballungsgebieten stattgefunden hat.

Um die Schullaufbahn der Probenden darzustellen, wurde der Vorklassenbesuch mit der Art der bisher besuchten und jetzigen Schulklasse vergleichen. Aus der mehrdimensionalen Tabellierung ergab sich folgende Übersicht über die Schullaufbahn der Probanden.

Vorklassenbesuch mit der Art der bisher besuchten und jetzigen Schulklasse vergleichen. Aus der mehrdimensionalen Tabellierung ergab sich folgende Übersicht über die Schullaufbahn der Probanden.

Tabelle : II.4.14. N = 174

Schullaufbahn türkischer Schüler unter Berücksichtigung ihres Besuchs einer Vorklasse, bisher besuchten und jetzigen Schulklassenart

Code Nr.	Vorklassen-besuch	bisher besuchte Schulklasse	Art der jetzigen Schulklasse	N	%
1	VK →	DRK →	DRK →	19	10.9
2	VK →	AK+DRK →	DRK →	10	5.7
3	kein	DRK →	DRK →	13	7.5
4	kein	AK+DRK →	DRK →	42	24.1
5	VK →	DRK+AK →	AK →	10	5.7
6	kein	DRK →	AK →	54	31.1
7	VK →	DRK →	AK →	19	10.9
8	kein	AK+DRK →	AK →	7	4.1
Insgesamt				174	100.0

In der Tabelle II.4.14. haben wir acht Gruppen gebildet. Sie sind nach zunehmender Problematik geordnet. Bei den erst zwei Gruppen erwarten wir die überduchschnittlichen Sprachkenntnisse, diese 16.6 % haben sowohl eine Vorklasse als auch eine DRK besucht und sind jetzt in einer DRK. Die Schüler der Gruppe 3-4 (31.6 %) dürften demnach mindestens durchschnittliche Deutschkenntnisse haben. Sie sind jetzt zwar in einer DRK, haben aber keine Vorklasse besucht. Problematischer im Sinne der Ausführung

im Kapitel II.4.2. sind die Gruppen 5 - 8 (51.8 %), da diese Schüler häufig keine Vorklasse besuchten und jetzt in einer AK sind. Die unterdurchschnittlichen Sprachkenntnisse und die ungünstigste Enkulturationssituation erwarten wir daher bei diesen Gruppen. Diese Zusammenhänge werden im Kapitel II.6. dargestellt.

KAPITEL 5

Das Sprachniveau im Deutschen und Einreisealter/Aufenthaltsdauer

5.1. Indikatoren für Sprachniveau im Verstehen, Sprechen und Schreiben des Deutschen

Die Darstellung des Sprachniveaus türkischer Schüler dient der Beschreibung des allgemeinen Zusammenhanges zwischen Spracherwerb und der Enkulturation, das in Kapitel I.2. behandelt wurde. Darüber hinaus hat das Sprachniveau seine Bedeutung als Voraussetzung für schulische Leistungen in der Bundesrepublik. D.h. in diesem Sinne ist Sprachniveau eine unabhängige Variable, die Einfluß auf die spätere Erziehung und den Besuch höherer Schulklassen der TKS's ausübt.

Die Beschreibung des deutschen Sprachniveaus umfaßt drei Sprachferigkeiten[235] die die Entwicklungssequenzen des Spracherwerbs "Verstehen", "Sprechen" und "Schreiben" bezeichnen. Die Auswertung der Daten über das Sprachniveau erfolgte daher unter der Annahme, das Verstehen sei die zuerst auftretende Sprachfertigkeit (P.LAWS;1975). Dem Verstehen folgt das Sprechen im Sinne einer bedeutungsvollen Sprache (H.MAIER;1967) und erst dann beginnt die Schreibfähigkeit sich zu strukturieren. Allerdings kann es durchaus sein, daß die Sprachfertigkeiten auch nebeneinander auftreten können. Das heißt, daß die Stadien des Spracherwerbs keine abgeschlossenen Prozesse darstellen. Zwischen dem Stadium "Verstehen" und "Sprechen" oder "Sprechen" und "Schreiben" bestehen keine genauen Grenzen. Man könnte daher lediglich sagen, daß jeweils der Beginn der Prozesse des Spracherwerbs in der o.g. Reihenfolge erfolgt. Semantische Verhältnisse zwischen dem Verstehen und Sprechen werden sowohl

von den lerntheoretischen Ansätzen (STAATS;1968, OSGOOD/ SEBOEK;1969) als auch von kognitiven Überlegungen (WELLS; 1974, BRUNER;1975) als zeitlich aufeinanderfolgenden Vorgänge aufgefaßt. Demnach setzt der Sprechakt die Sprachfertigkeit "Verstehen" voraus.

Für die Beschreibung des Sprachniveaus in Deutsch sind jeweils Schülerselbsteinschätzungen, Lehrerbewertungen und Testergebnisse der vorliegenden Untersuchung in die Auswertung einbezogen. Die relative Häufigkeitsverteilung der Schülerselbsteinschätzungen für das deutsche Sprachniveau wurde in folgender Tabelle wiedergegeben.

Tabelle :II.5.1. N = 200
Schülerselbsteinschätzungen des Sprachniveaus in Deutsch in Verstehen, Sprechen und Schreiben (in Prozent)
Frage zur "Sprachniveau": -Ich kann Deutsch ziemlich schlecht/ ganz ordentlich verstehen/sprechen/schreiben. FR.1.13,14,15.

Sprachniveau	Sprachfertigkeit		
	Verstehen	Sprechen	Schreiben
ganz ordentlich	67	71	60
ziemlich schlecht	32	27	39
keine Angabe	1	2	1
Insgesamt	100.0	100.0	100.0

Wie aus der obigen Tabelle hervorgeht,schätzen die Schüler ihre Sprachfertigkeiten im Verstehen und Sprechen höher ein als im Schreiben; der Anteil der Probanden, die ihre Schreibfähigkeiten als "ziemlich Schlecht" eingeschätzt haben, beträgt 39 %, während die Quote der Schüler, die im Verstehen und im Sprechen nach ihrer Angabe "ziemlich Schlecht" waren, 32 % und 27 % beträgt. Diese Prozentsätze über das "ziemlich schlechte" Sprachniveau geben gleichzeitig einen Hinweis darauf,

wie schwierig die einzelnen Sprachfertigkeiten sind. Es fällt auf, daß das Sprechen leichter eingeschätzt wird als Verstehen und Schreiben. Dies steht in Widerspruch zu der Theorie der Sprachentwicklung, wonach Verstehen dem Sprechen vorausgeht. Man könnte vielleicht vermuten, daß den Schülern ihre Schwierigkeiten beim Sprechen noch nicht so bewußt sind wie über Probleme beim Verstehen.

Auch nach den Lehrerbewertungen haben die TKS's bemerkbar niedrigere Fertigkeiten im Schreiben als bei den anderen Sprachfähigkeiten.

Tabelle :II.5.2. N = 173
Lehrerbewertungen für das deutsche Sprachniveau türkischer Schüler (in Prozent)

Frage zur "Sprachniveau" : Wie schätzen Sie das Sprachniveau Ihrer türkischen Schüler in Bezug auf die benutzten Lernmittel ein? Füllen Sie bitte folgende Tabelle aus. FR.2.10. (Die Frage mußte für jeden Schüler beantwortet werden.)

Sprachniveau	Sprachfertigkeiten		
	Verstehen	Sprechen	Schreiben
gut	46	43	35
ausreichend	36	32	37
ungenügend	18	24	27
keine Angabe	-	1	1
Insgesamt	100.0	100.0	100.0

Wie der Tabelle II.5.2. zu entnehmen ist, geben die Lehrer an, daß das Schreiben die schwierigste Sprachfertigkeit ist, wobei das Verstehen im Unterschied zur Schülerselbsteinschätzung als die "leichteste" Sprachfertigkeit bewertet wird. 236
Die von den Lehrern angegebene Schwierigkeit im Schreiben ist deshalb so wichtig, weil sich die Höhe des Sprachniveaus am deutlichsten im Schreiben zeigt. Diese Fertgkeit hat außerdem

entscheidende Bedeutung[237] für den Schulerfolg und Übergang in die höhere Schule.

Daß sich das Schreiben unter den sprachlichen Lernstadien als kompliziertester Lernvorgang zeigt, wird auch durch die Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer bestätigt. In den Ausländerklassen wird - ausgehend von den "verbindenden Sprachunterrichtsmethoden"[238] - mit mündlichen Sprachunterrichts-Übungen anfangen, während die Übung des Schreibens aus didaktischen Gründen in den Hintergrund tritt. Außerdem geht auch aus einer Untersuchung[239] über ASS in Hannover (1972) hervor, daß sich die ungenügenden Leistungen am häufigsten im schriftlichen Deutsch zeigen.[240]

Für die Untersuchung der Sprachfähigkeit im Schreiben mußten die Schüler zusätzlich - entsprechend den Ausführungen von Lado (1971) zum "Schreiben einer Fremdsprache"[241] - eine schriftliche Nacherzählung anfertigen. Vor der Beantwortung wurde den Schülern ein Beispiel aus dem Deutschunterricht gegeben, indem der Text "Im Supermarkt"[242] vorgelesen und anschließend anhand dieses Textes erklärt wurde, wie ein Schüler, der diesen Text nacherzählen soll, dies tun könnte. Anschließend wurden die Schüler aufgefordert zu beschreiben, was sie im Unterricht der vorhergehenden Tage gelernt hatten. Auch die Skalierung der Antworten erfolgte nach den Ausführungen von Lado. Die erzielten Ergebnisse für das deutsche Sprachniveau im Schreiben gilt nur für die TKS's . Z.B. bedeutet das " gute " Sprachniveau nicht den Grad, der auch für deutsche Schüler gültig wäre. Es kann sein, daß das für die TKS als " gut " geltende Sprachniveau bei den deutschen Schülern mit " ausreichend " oder " ungenügend " bewertet würde. In diesem Sinne wurde das Sprachniveau im Schreiben vom Besseren zum Schlechteren bzw. von 1 bis 9 skaliert. Der Vorteil dieser Skalierung besteht darin, das die Niveauunterschiede bei dieser Variable ausgeprägter zum Ausdruck kommen. Die relativen Häufigkeiten für alle Skalenpunkte gehen aus folgender Tabelle hervor :

Tabelle :II.5.3. N = 200

Testergebnisse für das deutsche Sprachniveau im Schreiben

Frage zur "Sprachniveau":Ich schreibe hier einige deutsche Sätze, die ich letzte Woche gelernt habe. FR.1.45

Skalenpunkt	%	Kategorien	%
1.	24		
2.	12	gut	60
3.	24		
4.	6		
5.	9	ausreichend	22
6.	7		
7.	4		
8.	13	ungenügend	18
9.	1		
Insgesamt	100.0		100.0

Über die Hälfte der Probanden erhielten 1 - 3 Skalenpunkte , d.h. sie haben das bessere Sprachniveau, im mittleren Bereich findet sich knapp ein Viertel und schlecht sind ein Fünftel der Probanden.

Die Gegenüberstellung der Testergebnisse für das Sprachniveau im Schreiben mit den Schülerselbsteinschätzungen brachten keinen signifikanten Zusammenhang (Vgl.Tab.II.5.6. im Anhang). Dies mag teilweise an der unterdurchschnittlichen Skalierung liegen, im Durchschnitt scheinen aber türkische Schüler ihre Sprachfertigkeit zu überschätzen.

Der Vergleich der Testergebnisse mit den Lehrerbewertungen

zeigt dagegen einen Zusammenhang zwischen beiden Variablen. Die Darstellung ist Tabelle II.5.4. zu entnehmen:

Tabelle :II.5.4. N = 172

Vergleich der Testergebnisse mit den Lehrerbewertungen für das deutsche Sprachniveau türkischer Schüler im Schreiben (in Prozent)

SN nach Testergebnissen	SN nach Lehrerbewertungen			%
	gut	ausreichend	ungenüg	
gut	54.5	30.7	14.8	59.8
ausreichend	10.5	68.4	21.1	22.5
ungenügend	6.7	23.3	70.0	17.7
Insgesamt	61	64	47	
%	35.5	37.2	27.3	100.0

Chi^2 = 85.65699 $p < 0.001$

Die Probanden, die nach den Testergebnissen "gutes" Sprachniveau haben, wurden zu über der Hälfte (54.5 %) auch von Lehrern als "gut" bezeichnet. Die Schüler mit "ausreichendem" Sprachniveau nach den estergebnissen besitzen zumeist (68.4 %) auch nach Angaben der Lehrer "ausreichende" Deutschkenntnisse. Auch die Mehrheit der Probanden (70.0 %) mit "schlechtem" Sprachniveau, nach den Testergebnissen wurde von Lehrern als ebenso "schlecht" eingeschätzt.

Ebenso zeigt der Vergleich der Testergebnisse für das Sprachniveau im Schreiben mit den Lehrerbewertungen über die Sprechfähigkeit einen Zusammenhang zwischen beiden Sprachfertigkeiten. Die Darstellung ist Tabelle II.5.5. zu entnehmen.

Tabelle: II.5.5 N = 172

Vergleich der Testergebnisse im Schreiben mit den Lehrerbewertungen für das deutsche Sprachniveau türkischer Schüler im Sprechen (in Prozent)

SN nach Testergebnissen	SN nach Lehrerbewertungen			
	gut	ausreichend	ungenügend	%
gut	64.4	21.8	13.8	100.0
ausreichend	21.0	71.0	8.0	100.0
ungenügend	3.0	18.2	78.8	100.0
N	74	55	43	
%	43.0	32.0	25.0	100.0

$Chi^2 = 104.94547$ $p = < 0.001$

Die Schüler, die nach den Testergebnissen "gute" Schreibkenntnisse haben, wurden zu zwei Dritteln (64.4 %) von Lehrern auch als " gut " im Sprechen bezeichnet. Die Schüler mit "ausreichenden" Sprachkenntnissen nach den Testergebnissen besitzen zumeist (71 %) auch nach Angaben der Lehrer entsprechende Deutschkenntnisse im Sprechen. Auch die Mehrheit der Probanden (78.8 %), die nach Testergebnissen das " ungenügende " Sprachniveau im Schreiben besitzen, wurde von Lehrern in bezug auf ihre Sprechfähigkeit ebenso gekennzeichnet.

Im allgemeinen läßt sich sagen, daß zwischen Testergebnissen und Lehrerbewertungen über das deutsche Sprachniveau türkischer Schüler eine gute Übereinstimmung besteht. Damit sind die Indikatoren für das Niveau der Deutschkenntnisse türkischer Schüler angegeben. Die Sprachfähigkeit "Schreiben", in der in Hör- und Sprechakten[243] erworbene Satzmuster als Grundkenntnisse und Qualifikationen des Denkens eingehen, wird in der weiteren Argumentation dieser Arbeit als Indikator für Sprachniveau schlechthin verwendet, und zwar sowohl die Testergebnisse als auch das Lehrerurteil. Zum Vergleich wird gelegentlich der Indikator "Sprechen" nach Lehrerurteil hinzugezogen.

5.2. Sprachniveau und Sozialdaten

In diesem Abschnitt soll überprüft werden, ob ein Zusammenhang zwischen dem deutschen Sprachniveau und den Sozialdaten der Probanden besteht. In der folgenden Darstellung wurden die 9 Stufen der Testergebnisse wie in Tab.II.5.3. in 3 Kategorien zusammengefaßt, das überdurchschnittliche Sprachniveau wurde also als "gut", das durchschnittliche als "ausreichend" und das unterdurchschnittliche als "ungenügend" bezeichnet.

Wenn man davon ausgeht, daß sich die Sprachfertigkeit von Kindern mit zunehmendem Alter verbessert, so müßte ähnliches auch für die ASS erwartet werden. Tabelle II.5.4. zeigt jedoch , daß die 10-Jährigen ein überdurchschnittlich besseres Sprachniveau haben als ältere Schüler. Das kann dadurch zustande kommen, daß gerade diese Gruppe im Vergleich zu den anderen Gruppen am wenigsten von der "schweren" Elterntrennung betroffen war (Vgl.Tab.II.3.8.). (Vgl. die Ergebnisse mit Heimkindern bei A. Freud/D.Burlingham; Heimatlose Kinder. Zur Anwendung psychoanalytischen Wissens auf die Kindererziehung Frankfurt a.M. 1971). Außerdem hängt das Sprachniveau , wie unten gezeigt wird, mit dem Einreisealter und der Aufenthaltsdauer zusammen. Dieser Zusammenhang stört den Zusammenhang mit Lebensalter.

Tabelle :II.5.6. N = 195
Das deutsche Sprachniveau türkischer Schüler nach Testergebnissen in Abhängigkeit vom Lebensalter (in Prozent)

Sprachniveau	Lebensalter			
	9	10	11	12
gut	61.	91.4	52.5	50.
ausreichend	26.9	5.7	24.5	24.2
ungenügend	12.1	2.9	23.	25.8
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0

$Chi^2 = 84.31505$ $p = < 0.001$

Die große Mehrheit der 10-Jährigen war in früherem Einreisealter in die Bundesrepublik gekommen (Vgl. Tab.II.3.16.) und hält sich seit längerer Zeit hier auf (Vgl.Tab.II.3.15.). Aus der Tabelle II.5.6. und aus der Tabelle im Anhang II.5.1. ergibt sich, daß tendenziell die jüngeren Probanden die besseren Sprachniveaus und die älteren die schlechteren Sprachniveaus erreichen. In bezug auf das "ausreichende" Sprachniveau unterscheiden sich die Probanden nach dem Lebensalter kaum.

Im Hinblick auf die Geschlechtsstruktur und das Sprachniveau unterscheiden sich die Probanden im allgemeinen nicht. Man kann lediglich sagen, daß der Anteil der Jungen beim "ausreichenden" Sprachniveau etwas höher ist, während die Quote der Mädchen beim "ungenügenden" Sprachniveau etwas höher ist. (Vgl.Anhang II.5.2.). Diese Unterschiede sind nicht signifikant.

Die Berufsposition der Mütter gibt in bezug auf das deutsche Sprachniveau der Probanden ebensowenig Hinweise wie die Berufsposition des Vaters.

Im Hinblick auf die Wohnungssituation zeigt sich, daß die Probanden, die in Wohnungen mit 2 oder 3 Zimmer wohnen, tendenziell besseres Sprachniveau haben, als die Schüler, die in einer Einzimmerwohnung leben. Die entsprechende Verteilung wurde im folgenden dargestellt. Eine ähnliche Verteilung zeigt auch die Tabelle im Anhang II.5.5., die auf die Lehrerbewertungen beruht. Dieser Zusammenhang kommt vermutlich dadurch zustande, daß das Suchen einer größeren Wohnung eine längere Aufenthaltsdauer und bessere Sprachkenntnisse bei den Eltern voraussetzt(Vgl. A.Kudat; Internationale Arbeitskräftewanderung. Internationales Institut für vergleichende Gesellschaftsforschung. Berlin 1974, 164.).

Tabelle :II.5.7. N = 174

Das deutsche Sprachniveau türkischer Schüler nach Testergebnissen in Abhängigkeit von der Wohnungssituation (inProzent)

Sprachniveau	Wohnungssituation		
	1 Zimmer	2 Zimmer	3 Zimmer
gut	50.	68.	71.4
ausreichend	28.1	22.	11.9
ungenügend	21.9	10.	16.7
Insgesamt	100.0	100.0	100.0

Chi^2 = 42.26026 p = 0.0121

Wenn man das Sprachniveau mit dem Stadtteil der Probanden vergleicht, so zeigt sich, daß die Probanden in Ballungsgebieten häufiger gutes Sprachniveau haben als im Nicht-Ballungsgebiet. (Vgl.Tab.II,5.8.)

Tabelle :II.5.8. N = 181

Das deutsche Sprachniveau türkischer Schüler nach Testergeb.-nissen in Abhängigkeit von Stadtteil (in Prozent)

Sprachniveau	Stadtteil	
	Ballungsgebiet	Nicht-Ballungsgeb.
gut	68.5	42.9
ausreichend	17.1	34.3
ungenügend	14.4	22.8
Insgesamt	100.0	100.0

Chi^2 = 30.68941 p = 0.0147

Dieser Befund sollte aber nicht so interpretiert werden, als ob es beim Sprachniveau auf den Wohnbezirk ankomme! Es kommt eher darauf an, welche Art der Schulklasse bzw. welche Schullaufbahn die Schüler haben. Das " gute " Sprachniveau der Probanden im Ballungsgebiet ist auf die bisherige Ausbildung zurückzuführen. Der Anteil der Probanden im Ballungsgebiet, die eine vorschulische Einrichtung und dann eine DRK besuchten, war wesentlich höher als der der Probanden im Nicht-Ballungsgebiet (V 1. Tab.II.4.13, 17a, 17b). Man kann daher wahrscheinlich davon sprechen, daß ein Zusammenhang zwischen der bisherigen Ausbildung und dem Sprachniveau bestehen. Darüber wird im anschließenden Kapitel 6 berichtet.

Ein wichtigerer Indikator für das Sprachniveau als die bisher besprochenen stellen die Variablen "Einreisealter und Aufenthaltsdauer" dar, die wir im nächsten Abschnitt behandeln.

5.3. Sprachniveau in Abhängigkeit vom Einreisealter und von der Aufenthaltsdauer

Hier werden Einreisealter und Aufenthaltsdauer als wichtigste Determinanten der Enkulturation angenommen. Denn diese Variablen geben an, wie lange das Kind jeweils in der Türkei und in der Bundesrepublik enkulturiert wurde und wie alt es jeweils war. Mit Hilfe dieser Variablen gehen wir der Frage nach, ob die Enkulturation mit dem Spracherwerb im Zusammenhang

steht. Die empirischen Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen dem Einreisealter und Sprscherwerb wurde bereits im Kapitel I.2. beschrieben.

Der deutsche Spracherwerb türkischer Schüler würde von Kind zu Kind variieren, auch wenn die Enkulturationsbedingungen für alle türkische Schüler vollkommen gleich wären. Diesen allgemeinbekannten Tatbestand müssen wir als Zufallsvariabilität ansehen, hervorgerufen durch Entwicklungen, die sich unserer Kenntnisse entziehen.

Sind die türkischen Schüler unterschiedlich enkulturiert, so überlagert sich der Zufallsvariabilität wahrscheinlich eine Variabilität, die durch die verschiedenen Enkulturationselemente hervorgerufen werden. Da wir hier behaupten, daß die Enkulturation mit dem deutschen Spracherwerb in Zusammenhang steht, so müssen wir diesen Zusammenhang von den Zufallseinflüssen zu trennen versuchen. Wir werden hierfür die beiden Komponenten "Einreisealter" und "Aufenthaltsdauer" voneinander und außerdem von dem Zufallseinfluß durch eine doppelte Varianzanalyse trennen.

Um unsere Hypothese zu kontrollieren, wurden zunächst Quadratsummen (q_1, q_2, q_3) der betreffenden Komponenten und dann ihre Durchschnittsquadrate (s_1^2, s_2^2, s_3^2) gerechnet.

Tabelle:II.5.9. N = 200
Berechnung der doppelten Varianzanalyse zu den Komponenten des Spracherwerbs türkischer Schüler

Komponenten	DF	q	s^2
Aufenthaltsdauer	1	19,997	19,997
Einreisealter	4	282,114	70,529
Rest	161	71,531	0,444

Im zweiten Schritt wurden die Quotienten $v_1 = s^2_1 / s^2_3$ und $v_2 = s^2_2 / s^2_3$ berechnet:

$$v_1 = 44{,}999$$

$$v_2 = 158{,}849$$

Für die Hypothese, daß der Spracherwerb türkischer Schüler vor allem mit den Komponenten "Einreisealter" und "Aufenthaltsdauer in der Bundesrepublik Deutschland" in Zusammenhang steht, wurde ein Signifikanzniveau von $p = 0{,}01$ festsetzt .. Da nach der betreffenden Tabelle[112] für die F-Verteilung mit (1.200) Freiheitsgraden $c = 6{,}76$ ist, kann man ruhig annehmen, daß zwischen den "Spalten" (Variationen im Einreisealter) ein signifikanter Unterschied besteht, weil $v_1 > c_1$ ist:

$$v_1 = 44{,}999 > c_1 = 6{,}76$$

Bei dem zweiten Quotient ist es:

$$v_2 = 158{,}849 > c_2 = 3{,}14$$

Wir können dementsprechend annehmen, daß erstens die Aufenthaltsdauer in Berlin und das Einreisealter den deutschen Spracherwerb türkischer Schüler einzeln beeinflussen und daß zweitens ein signifikanter Unterschied zwischen den "Spalten" und "Zeilen" (Variation zwischen den Zeilen der Aufenthaltsdauer in Berlin) besteht.

Wie die Komponenten "Aufenthaltsdauer und Einreisealter" im Zusammenhang mit dem deutschen Spracherwerb türkischer Schüler in "Spalten" und "Zeilen" sich zeigen, soll anhand der multiplen Klassifikationsanalyse dargestellt werden.

Tabelle: II.5.10. N = 200

Das deutsche Sprachniveau türkischer Schüler in Verbindung mit ihren Einreisealter in die Bundesrepublik Deutschland nach Variationen "bereinigt"[113] und "nicht bereinigt"

Kategorien	bereinigte Variation (Variation A)	nicht ber. Var. (Variation B)
Eingewandert mit dem Alter 1-5	$\bar{x}_1 = 1{,}51$	$\bar{x}_1 = 1{,}16$
--------- 6-7	$\bar{x}_2 = 3{,}00$	$\bar{x}_2 = 2{,}76$
--------- 8-9	$\bar{x}_3 = 5{,}36$	$\bar{x}_3 = 5{,}62$
---------10-11	$\bar{x}_4 = 7{,}03$	$\bar{x}_4 = 7{,}87$
---------12 →	$\bar{x}_5 = 7{,}67$	$\bar{x}_5 = 8{,}5$

Die obenstehenden Angaben für $\bar{x}$ können den Minimalwert $\bar{x}_{j1}=1$ und den Maximalwert $\bar{x}_{j2}=9$ haben. Daher bedeutet $\bar{x}_1 = 1{,}16$ das beste Sprachniveau türkischer Schüler im Schreiben, während $\bar{x}_5 = 8{,}5$ das niedrigste Sprachniveau kennzeichnet. Aus der Tabelle II.5.10. geht hervor, daß sowohl bei der Variation A - bereinigte Variation - , die von dem Einfluß der deutschen Aufenthaltsdauer türkischer Schüler bereinigt ist, als auch bei der Variation B - nicht bereinigte Variation - , die den Einfluß der deutschen Aufenthaltsdauer einschließt, ein Zusammenhang zwischen dem Einreisealter und dem Sprachniveau deutlich zu sehen ist: Je jünger die türkischen Schüler in die Bundesrepublik Deutschland einreisen, desto bessere Sprachkenntnisse haben sie.

Bei der Variation A ergibt sich für diejenigen türkischen Schüler, die im Alter von 1-5 Jahren in die Bundesrepublik Deutschland eingereist sind, ein Mittelwert für das Sprachniveau $\bar{x} = 1{,}16$, während diejenigen, die im Alter von 12 Jahren und mehr eingereist sind, den niedrigsten Mittelwert nämlich $\bar{x} = 8{,}5$ haben.

Nachdem wir die Variation nach Einreisealter gezeigt haben, beschreiben wir jetzt die Variation nach der Aufenthaltsdauer der Schüler in der Bundesrepublik.

Tabelle: II.5.11. N = 200

Das deutsche Sprachniveau türkischer Schüler im Zusammenhang mit ihrer Aufenthaltsdauer in der Bundesrepublik Deutschland nach Variationen "bereinigt" und "nicht bereinigt"

Kategorien	bereinigte Variation (Variation A)	nicht ber. Var. (Variation B)
In Berlin ist es seit 3 Jahren und kürzer	$\bar{x}_1 = 4{,}58$	$\bar{x}_1 = 6{,}8$
----- seit 4 Jahren und länger	$\bar{x}_2 = 3{,}4$	$\bar{x}_2 = 2{,}48$

Die Tabelle zeigt, daß das Sprachniveau auch von der Aufenthaltsdauer abhängt, der Einfluß dieser Variablen scheint aber geringer zu sein als der Einfluß der Variablen "Einreisealter", die Differenz zwischen dem höchsten und niedrigsten Mittelwert ist wesentlich kleiner.

Ob der Einfluß der Aufenthaltsdauer tatsächlich geringer ist, soll weiterhin geprüft werden. Zum Zweck dieses Kontrollverfahrens werden nicht mehr wie bisher die Mittelwerte des Sprachniveaus sondern den absoluten Häufigkeitsverteilungen zugrundegelegt. Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der Schüler nach Einreisealter, Aufenthaltsdauer (links vom Schrägstrich " 0 - 3 Jahre" = Kategorie 1, rechts vom Schrägstrich " 4 und mehr Jahre " = Kategorie 2) und Sprachniveau im Schreiben.

Tabelle: II.5.12. N = 195

Das Sprachniveau im Schreiben nach Einreisealter und Aufenthaltsdauer in absoluten Zahlen

Einreisealter	das deutsche Sprachniveau im Schreiben nach Testergebnissen								
	hoch 1	2	3	4	5	6	7	8	niedrig 9
früh(1-7)	0/48	0/23	2/44	6/2					
spät(8-13)			0/1	3/0	11/18	9/2	24/0	2/0	

Kategorie 1: Chi^2 = 108.29363 p = 0.0001

Kategorie 2: Chi^2 = 204.49223 p = 0.0001

Die Steuung ist auch nach der Variable "Aufenthaltsdauer" beträchtlich und es läßt sich vermuten, daß das Gewicht dieser Variable nicht wesentlich geringer ist als des Einreisealters.

Die folgende Tabelle beschreibt differenziert den Zusammenhang der 3 Variablen:

Tabelle: II.5.13.

Mittelwerte für das deutsche Sprachniveau türkischer Schüler im Schreiben nach Einreisealter und Aufenthaltsdauer

Einreisealter	Aufenthaltsdauer	Mittelwert für Sprachniveau
1 - 5	4 Jahre u. länger	1,2 (das höchste Sprachniveau)
6 - 7	4 Jahre u. länger	2,5
6 - 7	3 Jahre u. kürzer	3,8
8 - 9	4 Jahre u. länger	5,1
8 - 9	3 Jahre u. kürzer	6,4
10 - 11	3 Jahre u. kürzer	7,7
12 u älter	3 Jahre u. kürzer	9.0 (das niedrigste Sprachniveau)

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß mit zunehmendem Einreisealter der deutsche Spracherwerb für die türkischen Kinder immer schwerer wird, daß sich die deutschen Sprachkenntnisse aber doch mit zunehmender Aufenthaltsdauer verbessern.

Außerdem ist darauf hinzuweisen, daß die Spracherwerbsprozesse während des Aufenthaltes in Berlin nach dem besuchten Schulklassentyp unterschiedlich ablaufen können. Der Einfluß der Schulklassenart wird im nächsten Abschnitt behandelt.

KAPITEL 6

Sprachniveau und Schulklassenart

6.1. Das deutsche Sprachniveau der Schüler in deutschen Regelklassen und Ausländerklassen

In Dumreses Aufsatz (1977) über die Unterrichtsorganisation wurde der Bayrische Modellklassenversuch mit Ausländerklassen verglichen mit ASS in deutschen Regelklassen. In seiner Darlegung gibt Dumrese zwar an, daß sich die ASS in DRK's und in Ausländerklassen im Hinblick auf ihre Deutschkenntnisse nicht unterscheiden, fügt aber hinzu, für ein "abschließendes Urteil" über die Deutschkenntnisse seien weitere Untersuchungen notwendig.

Wir können hier nicht auf die besonderen Bedingungen für den Spracherwerb im Bayerischen Modellklassenversuch und in Berliner Ausländerklassen (KBP und VBK) eingehen, weil die jeweiligen Stundentafeln zu unterschiedlich sind. Die ASS in Modellklassen haben im 1. und 2. Schuljahr 5 Stunden Deutsch und 23 Stunden muttersprachlicher Unterricht. Im 3. und 4. Schuljahr besteht ein Verhältnis von 8 Stunden Deutsch zu 23 Stunden muttersprachlichem Unterricht, während im 5. und 6. Schuljahr der Anteil der deutschen Sprache auf 12 Stunden zunimmt. In Berlin dagegen gehört der muttersprachliche Unterricht in den Ausländerklassen nicht zum obligatorischen Teil des Unterrichts. Mehr Angaben über die AK's in Berlin finden sich im Abschnitt I.1.4. Aus alledem wird deutlich, daß sich eine direkte Gegenüberstellung der Deutschkenntnisse der ASS in Bayerischen Modellklassen und der ASS in Berliner Ausländerklassen nicht empfiehlt.

Im folgenden soll überprüft werden, wie groß der Einfluß der Schulklassenart auf die Spracherwerbsprozesse der Probanden ist. Dazu werden wieder die Variablen Einreisealter und Aufenthaltsdauer zu berücksichtigen sein.

Bedenkt man, daß der Übergang von einer AK in eine DRK normalerweise auf Grund eines entsprechenden Sprachniveaus der Schüler erfolgt, so muß man annehmen, daß die ASS in DRK's bessere Deutschkenntnisse aufweisen als die ASS in AK's. Wie bereits in I.1.4. und II.4. ausgeführt, ist eine solche klare Gruppierung der Schüler nach Sprachkenntnissen jedoch nicht immer gegeben. Sie werden in eine DRK nicht immer nach den sprachlichen Kriterien aufgenommen, sondern u.a. auch je nach dem Anteil der ASS in der jeweiligen Schule. Wenn die Zahl der ASS nicht groß genug ist, daß eine AK errichtet werden kann, werden die ASS in die entsprechende DRK aufgenommen, selbst wenn sie ungenügende Deutschkenntnisse besitzen. Auch die Zusammensetzung der Schüler in Ausländerklassen hinsichtlich Sprachniveau ist von der Zahl ausländischer Schüler an der jeweiligen Schule abhängig. Hat etwa eine Grundschule eine hohe Quote der ASS und es können nicht alle Schüler mit ausreichenden Deutschkenntnissen in die DRK's aufgenommen werden, so wird die Errichtung einer KBP notwendig. So kann es z.B. geschehen, daß auch Schüler in AK's bessere Deutschkenntnisse haben. Eine Darstellung zu diesem Punkt gibt Tabelle II.6.1.

Tabelle :II.6.1. N = 172

Das deutsche Sprachniveau der Schüler im Schreiben nach Lehrerbewertungen in Abhängigkeit von ihrer Schulklassenart(in Prozent)

Sprachniveau	Schulklassenart	
	DRK	AK
gut	40.5	30.7
ausreichend	36.9	37.5
ungenügend	22.6	31.8
Insgesamt	100.0	100.0

Chi^2 = 2.49751 p = 0.2869

Es wäre zu erwarten,daß in DRK's signifikant mehr Schüler mit "guten" Sprachkenntnissen sitzen als in AK's. Dies ist nicht der Fall. Aus der Tabelle geht hervor,daß ein immerhin beträcht

licher Teil der Schüler in AK's (30.7 %) ein "gutes" Sprachniveau haben, und daß nur 40.5 % der Probanden in DRK's "gute" sprachkenntnisse besitzen. Die Tabelle zeigt zwar, daß der Anteil der Schüler, die "ungenügende" Deutschkenntnisse haben, in AK's höher liegt als in DRK's, jedoch haben auch in DRK's noch immer gut ein Fünftel der Probanden ein "ungenügendes" Sprachniveau.

Daß 77 % der Probanden in AK's zuvor eine DRK besucht hatten, könnte der Grund dafür sein, daß 30.7 % der Schüler in diesen Schulklassen ein "gutes" Sprachniveau aufweisen (Vgl. Tab. II.4.11.). Bei den 22 % Schülern mit "ungenügendem" Sprachniveau in DRK's könnte es sich um Schüler handeln, die aus der Türkei neu eingewandert sind und in eine DRK eingeführt wurden, weil es an der Schule zu wenig TKS gibt, um eine AK zu bilden.

Tabelle : II.6.2.
Das deutsche Sprachniveau türkischer Schüler nach Lehrerbewertungen in Abhängigkeit von der Schulklassenart und kontrolliert nach dem Einreisealter in die Bundesrepublik (in Prozent)

Sprachniveau	Einreisealter			
	früh N = 104		spät N = 66	
	Schulklassenart			
	DRK	AK	DRK	AK
gut	61.2	47.3	19.4	3.3
ausreichend	28.6	34.5	44.4	46.7
ungenügend	10.2	18.2	36.2	50.
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0

Kategorie "früh": Chi^2 = 2.89766 p = 0.2348
Kategorie "spät": Chi^2 = 1.93773 p = 0.3795

Kontrolliert man das Einreisealter, dann ergeben sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede für die früh bzw. spät eingereisten . Ein Unterschied ist aber deutlich: Die Früheingereisten in DRK's haben deutlich bessere Sprachkenntnisse als die Späteingereisten. Es scheint sich also unsere Interpretation zu bestätigen, daß neu ankommende TKS unzweckmäßigerweise, aber verständlich aus organisatorischen Gründen, in DRK's eingeschult werden.

Auch bezüglich des Einflusses der Aufenthaltsdauer auf den Spracherwerb ergibt sich eine ähnliche Tendenz.

Tabelle :II.6.3.
Das deutsche Sprachniveau türkischer Schüler nach Lehrerbewertungen in Abhängigkeit von der Schulklassenart und kontrolliert nach der Aufenthaltsdauer in der Bundesrepublik (in Prozent)

Sprachniveau	Aufenthaltsdauer			
	lang N = 118		kurz N = 48	
	Schulklassenart			
	DRK	AK	DRK	AK
gut	51.7	44.8	14.3	3.7
ausreichend	36.7	39.7	38.1	37.
ungenügend	11.7	15.5	47.6	59.3
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0

Kategorie "kurz": Chi^2 = 1.88631 p = 0.3894
Kategorie "lang": Chi^2 = 0.67711 p = 0.7128

Wiederum wird deutlich, daß die Aufenthaltsdauer und nicht die Schulklassenart entscheidend ist. Die Interpretation von Tab. II.6.2. gilt entsprechend.

Es muß jedoch hinzugefügt werden, daß dasselbe vermutlich für die 2. Generation, d.h. für die hier geborenen, nicht gilt. Bei ihnen kann eine relativ gute Sprachbeherrschung bei der Einschulung unterstellt werden. In diesem Fall dürfte die Schulklassenart, anders als bei unseren Ergebnissen, sehr wohl von Einfluß für die weitere Sprachentwicklung sein kann, und zwar zugunsten der TKS in DRK's. Nach unserer Meinung sollten die hier geborenen vorschulische Einrichtungen mit heterogenen (deutsch-ausländisch) Lerngruppen besuchen(Vgl. nächsten Abschnitt), und dann in DRK's eingeschult werden. Soweit das nicht möglich ist, sollten die hier geborenen TKS vor dem Regelklassenbesuch die Vorklasse besuchen.

6.2. Das deutsche Sprachniveau von Schülern mit Vorschulbildung in der Bundesrepublik

Durch die folgende Darstellung versuchen wir, den Zusammenhang zwischen dem Besuch einer vorschulischen Einrichtung und dem deutschen Sprachniveau zu erfassen. Auf den Vorschulbesuch der TKS's wurde im Abschnitt II.4.4. eingegangen. Im folgenden soll daher mit der Darstellung der Deutschkenntnisse der Schüler in Abhängigkeit von ihrem Kindergarten- und Vorklassenbesuch begonnen werden.

Tabelle :II.6.4. N = 171

Das deutsche Sprachniveau türkischer Schüler nach Lehrerbewertungen in Abhängigkeit von ihrem Kindergartenbesuch in der Bundesrepublik (in Prozent)

Sprachniveau	Kindergartenbesuch	
	ja	nein
gut	57.5	28.2
ausreichend	30.0	39.7
ungenügend	12.5	32.1
Insgesamt	100.0	100.0

Chi^2 = 12.51033 p = 0.0019

Tabelle: II.6.5. N = 170

Das deutsche Sprachniveau türkischer Schüler nach Lehrerbewertungen in Abhängigkeit von ihrem Vorklassenbesuch in der Bundesrepublik (in Prozent)

Sprachniveau	Vorklassenbesuch	
	ja	nein
gut	51.8	26.3
ausreichend	26.8	43.0
ungenügend	21.4	30.7
Insgesamt	100.0	100.0

Chi^2 = 10.80415 p = 0.0045

Wie aus den obigen Tabellen hervorgeht, steht das deutsche Sprachniveau der Schüler mit der Vorschulbildung in der Bundesrepublik im Zusammenhang. Man kann im Hinblick auf den Besuch einer vorschulischen Einrichtung sagen, daß sich die Vorschulbildung auf die Spracherwerbsprozesse positiv auswirkt. Dies könnte auf zwei Faktoren zurückgeführt werden. Erstens gab es in jenen Jahren, in denen sich die Probanden der vorliegenden Untersuchung im Vorschulalter befanden, noch keine Ausländerklassen im Vorschulbereich, d.h. sie waren in heterogenen Lerngruppen. Zweitens bilden die Lebensjahre 3-6 für den Spracherwerb ein wichtigeres Stadium als die Schulzeit (7. - 12. Lebensjahre) (Vgl. Tabelle II.5.13.).

Da Kindergarten/Vorklassen nur für jene Kinder in Frage kommen, die sehr jung in die Bundesrepublik eingereist sind, könnte sich obiges Ergebnis auch mit dem geringeren Einreisealter und der längeren Aufenthaltsdauer erklären lassen. Daher werden im folgenden diese Befunde nach dem Einreisealter der Probanden kontrolliert. (Vgl.Anhang II.6.1. und Tab.II.6.6,)

Es zeigt sich , daß hinsichtlich des Kindergartenbesuches keine

Unterschiede bestehen, in bezúg auf den Vorklassenbesuch gibt es jedoch eine gewisse Tendenz.

Tabelle :II.6.6. N = 49
Das deutsche Sprachniveau türkischer Schüler nach Lehrerbewertungen in Abhängigkeit von ihrem Vorklassenbesuch und kontrolliert nach dem "frühen" Einreisealter (in Prozent)

Sprachniveau	Einreisealter (1-5)	
	Vorklassenbesuch	
	ja	nein
gut	77.3	63.2
ausreichend	18.2	36.8
ungenügend	4.5	-
Insgesamt	100.0	100.0

Chi^2 = 2.47398 p = 0.2903

Viel ausschlaggebender als der Besuch einer vorschulischen Einrichtung ist jedoch das Einreisealter auf den deutschen Spracherwerb. Daß sich der positive Einfluß der Kindergarten- und Vorklassenbesuchs statistisch nicht sichern läßt, könnte auch an dem geringen N und an der relativ weiten Altersspanne (1-5) liegen. Von einem möglichen Fehler 2. Art (ungerechtfertigtes Zurückweisen einer Hypothese) der in diesem Falle besonders folgenreich sein könnte, zu vermeiden, behalten wir aufgrund der Tendenzen in der Tabelle die Hypothese vom positiven Einfluß der Vorschuleinrichtungen bei.

Eine Übersicht über den geringeren Zusammenhang zwischen dem Sprachniveau und der bisherigen Ausbildung der Probanden gibt die folgende Darstellung, in der die Schüler nach ihrer Schullaufbahn gegliedert wurden (Vgl.Übersicht:II.4.14.). Dabei wurde die Variable "Schullaufbahn" mit den Variablen zum deutschen Sprachniveau im Schreiben (nach Testergebnissen und Lehrerbewertungen) und im Sprechen (nach Lehrerbewertungen) vergliechen. Aus dieser Analyse ergaben sich folgende

Mittelwerte für die Sprachfertigkeiten im Schreiben und im Sprechen, wobei der niedrigste Mittelwert dem besten und der höchste Mittelwert dem schlechtesten Sprachniveau entspricht.

Tabelle :II.6.7.
Das deutsche Sprachniveau türkischer Schüler im Schreiben (nach Testergebnissen und Lehrerbewertungen) und im Sprechen (nach Lehrerbewertungen) in Verbindung mit ihrer Schullaufbahn

Code Nr.	Schullaufbahn	das deutsche Sprachniveau					
		A im Schreiben (Testergeb.)		B im Schreiben (Lehrerbew.)		C im Sprechen (Lehrerbew.)	
		$\bar{x}$	N	$\bar{x}$	N	$\bar{x}$	N
1	VK- DRK -DRK	1.95	19	3.25	16	2.63	16
2	VK-AK/DRK-DRK	2.40	10	3.00	10	3.00	10
3	-- DRK -DRK	2.90	20	3.77	18	3.09	11
4	-- AK/DRK-DRK	2.20	10	3.75	8	4.00	45
5	VK-DRK/AK -AK	3.69	13	3.45	11	4.00	8
6	-- DRK - AK	4.41	56	4.11	51	3.80	51
7	VK- DRK - AK	4.71	56	4.04	45	3.88	18
8	-- AK/DRK- AK	3.75	8	5.33	6	4.00	6
Insgesamt		3.80	192	3.89	165	3.67	165

Für Kategorie A : F = 5.4039 p = 0.0000
Für Kategorie B : F = 1.9734 p = 0.0619
Für Kategorie C : F = 1.9345 p = 0.0675

Wichtig ist für unsere Fragestellung welche Schullaufbahn ein besseres und welche ein schlechteres Niveau für die o.g. Sprachfertigkeiten zur Folge hat. Wir haben daher den obigen Kategorien, die nach der Schullaufbahn der Probanden gebildet

waren, nach den Mittelwerten für betreffende Deutschkenntnisse der Schüler Platznummern gegeben. Die Schülergruppe, deren Sprachniveau den niedrigsten Mittelwert (das entspricht dem besten Sprachniveau) hat, wurde durch " 1" gekennzeichnet. Die weiteren Schülergruppen wurden ebenso nach diesem Prinzip numeriert. Daraus ergab sich für jede Sprachfertigkeit eine bestimmte Reihenfolge. Anschließend wurde das arithmetische Mittel der 3 Platznummern für jede Schullaufbahnkategorie gebildet. Als Erläuterungsbeispiel geben wir die erste Kategorie der Schullaufbahn (VK-DRK-DRK) an. Die Probanden dieser Gruppe haben das beste Sprachniveau im Schreiben (nach Testergebnissen) und im Sprechen (nach Lehrerbewertungen) erreicht. Nach Lehrerbewertungen stellen sie jedoch in bezug auf die Sprachfertigkeit "Schreiben" die zweitbeste Gruppe dar. Wenn es sich jetzt um die Frage handelt, welchen Platz diese Gruppe überhaupt haben soll, dann nehmen wir das arithmetische Mittel als Indikator. Die Schüler mit der Laufbahn VK-DRK-DRK stehen also an erster Stelle. Die einzelnen Ergebnisse werden in folgender Übersicht dargestellt.

Tabelle: II.6.8.
Klassifizierung der Probanden nach ihrer Schullaufbahn und ihrem Sprachniveau im Schreiben (nach Testergebnissen und Lehrerbewertungen) und im Sprechen (nach Lehrerbewertungen) in der Reihenfolge der durchschnittlichen Platznummern.

Code Nr.	Schullaufbahn	Platznummer (numeriert nach der Mittelwertgröße für betr. S.niveau)			Durchschn. Platz-Nr.
		A Schreiben (Testerg.)	B Schreiben (Lehrerb.)	C Sprechen (Lehrer.)	
1	VK- DRK -DRK	1	2	1	1
2	VK-AK/DRK-DRK	3	1	2	2
3	-- DRK -DRK	4	5	3	3
4	-- AK/DRK-DRK	2	4	6	3
5	VK-DRK/AK- AK	5	3	6	4
6	-- DRK - AK	7	7	4	5
7	V K- DRK - AK	8	6	5	6
8	-- AK/DRK -AK	6	8	6	7

Die beiden letzten Tabellen müssen aus 2 Gründen mit Vorsicht interpretiert werden: Erstens ist der heutige Besuch einer DRK nicht nur die Ursache besserer Sprachkenntnisse , sondern kann auch deren Folge sein.(Wir nehmen ein Wechselverhältnis an: die TKS mit guten Deutschkenntnissen haben eine bessere Chance, in eine DRK zu kommen Vgl. allerdings die Einschränkung nach Tab. II.6.1. , und die Schüler in der DRK haben eine bessere Chance, Deutsch zu lernen.) Zweitens ist nach unseren Ergebnissen zu vermuten, daß Einreisealter, gefolgt von Aufenthaltsdauer von größerer Wichtigkeit für den Spracherwerb ist, als die Schullaufbahn.

Mit diesen Einschränkungen lassen sich demnach folgende Vermutungen formulieren: Eine frühzeitige Einschulung in eine DRK dürfte tendenziell ebenso von Vorteil sein, wie der Besuch einer Vorklasse. Diese Vorteil kann sich wieder verringern, wenn die TKS anschließend wieder in eine AK umgeschult werden. Wie wir bereits am Ende von 6.1. ausgeführt haben, dürfte sich die Problematik für die hier geborenen anders darstellen. Da die hier geborenen in Zukunft die stärkste Gruppe der TKS sein werden, geht es darum, so früh wie möglich den Besuch heterogener Lerngruppen zu ermöglichen und während der Schullaufbahn den Wechsel der Schulklassenart nach Möglichkeit zu vermeiden.

KAPITEL 7

Sprachniveau und Kontakte zu deutschen Schülern

7.1. Kontakte zu deutschen Schülern

Auf die Bedeutung der Kommunikation zwischen deutschen und türkischen Schülern für die Enkulturationsprozesse wurde bereits im Kapitel I.2. hingewiesen. Es ist anzunehmen, daß das Sprachniveau der TKS mit der Möglichkeit zu und dem Umfang an Kommunikation zwischen deutschen und türkischen Schülern im Zusammenhang steht. Welche Auswirkungen soziale Beziehungen zu deutschen Schülern auf die Deutschkenntnisse der TKS haben, soll in diesem Kapitel dargestellt werden.

Insbesondere die Heidelberger Untersuchung von Renner[244] beschreibt den Zusammenhang zwischen Kommunikation und Gruppenmeinung[245] der Schulklasse. Es wurden deutsche und türkische Grund- und Hauptschüler untersucht, allerdings befanden sich von den 40 türkischen Schülern nur 9 in der Grundschule. An Variablen wurden neben der sozialen Situation türkischer Schüler auch allgemeine Unterrichtsbedingungen erhoben, Dies geschah vorwiegend durch soziometrische Verfahren. Die soziometrische Tests zeigen die positiven und negativen Wahlen unter den deutschen und türkischen Schülern. Dabei betrug das Verhältnis positiver zu negativen Wahlen bei deutschen Schülern im Durchschnitt 3:1, d.h. 3 positive Wahlen zu einer negativen Wahl, bei türkischen Schülern lag dieses Verhältnis jedoch bei 1:1,13[246]. In der Tendenz ähnliche Ergebnisse erbrachte auch die Mannheimer Untersuchung[247] (siehe Abschnitt II.4.2.).

Diese Befunde sind für die vorliegende Untersuchung insofern relevant, als sie deutlich machen, wie wichtig Kommunikation oder Kommunikationsbereitschaft in der DRK oder in der deutschen Schule für die soziale Stellung eines Schülers ist. Eingeschränkte Kommunikation infolge eines ungenügenden deutschen Sprachniveaus wirkt sich direkt auf die informellen

Schülerbeziehungen aus und kann damit indirekt auch den Schulerfolg der TKS beeinflussen. Ebenso ist auch der umgekehrte Einfluß denkbar, daß nämlich niedriger sozialer Status in der Schulklasse die Möglichkeiten zur Kommunikation einschränkt und so eine Verbesserung des Sprachniveaus erschwert oder gar verhindert. Durch die Variablen "deutsche Spielfreunde innerhalb der Schule" und "deutsche Spielfreunde außerhalb der Schule" wurde hier versucht, Qualität und Umfang der sozialen Beziehungen der Schüler zu erfassen.

Tabelle: II.7.1. N = 200
Deutsche Spielfreunde türkischer Schüler
Frage zur "Spielfreunde":-In der Schule spiele ich oft mit deutschen Kindern.
-In der Schule spiele ich selten mit deutschen Kindern.FR.1.57.
-Ich spiele nachmittags oft mit deutschen Kindern auf der Straße. FR.1.31.

Ich spiele mit deutschen Kindern:	in der Schule	außerhalb der Schule
oft	39.	49.
selten	61.	51.
Insgesamt	100.0 N=200	100.0 N=200

Wie Tabelle II.7.1. zeigt, haben die hier befragten Kinder mehr Kontakte zu deutschen Kindern außerhalb der Schule als innerhalb der Schule. Wie zu erwarten besteht ein Zusammenhang in bezug auf deutsche Spielfreunde innerhalb der Schule und außerhalb der Schule (Vgl.Tab.7.2.)

Tabelle: II.7.2. N = 200

Deutsche Spielfreunde türkischer Schüler innerhalb der Schule in Abhängigkeit von deutschen Spielfreunden außerhalb der Schule (in Prozent)

	Umgang mit deutschen Kindern		
innerhalb der Schule	außerhalb der Schule		
	oft	selten	%
oft	61.	39	100.0
selten	41.5	58.5	100.0

Chi^2 = 6.49931 p = 0.0108.

So zeigt sich, daß die türkischen Kinder, die innerhalb der Schule öfter mit deutschen Kindern spielen, zu 61 % auch außerhalb der Schule Kontakte zu deutschen Kindern haben. Nur die Hälfte der Kinder aber, die außerschulische Kontakte haben, finden auch in der Schule deutsche Freunde. Dies läßt sich vielleicht so erklären, daß Kinder, die in der Schule deutsche Spielkameraden finden, diese Beziehungen auch in der Freizeit weiterpflegen, während Freunde, die man außerhalb der Schule kennenlernt, selten in die gleiche Schulklasse oder Schule gehen.

7.2. Kontakte zu deutschen Schülern und Sozialdaten

Es wäre denkbar, daß Schüler mit zunehmendem Alter (und längerer Schulklassenzugehörigkeit) auch mehr Freunde unter ihren deutschen Klassenkameraden finden. Dies ist jedoch nicht der Fall. Wie Tabelle II.7.1. im Anhang zeigt, gibt es keine systematischen Unterschiede zwischen Schülern verschiedenen Alters hinsichtlich der Frequenz sozialer Kontakte zu deutschen Kindern.

Berücksichtigt man das Geschlecht der Kinder, so zeigt sich eine leichte Tendenz zuungunsten den Mädchen, doch ist dieser Zusammenhang nicht signifikant.

Wie zu erwarten, hat die Berufsposition der Mütter keinen Einfluß auf den Umgang der Kinder (Vgl.Tab.II.7.2.im Anh) Jedoch zeigt sich eine Tendenz, daß die Probanden, deren Väter "Fabrikarbeiter und Facharbeiter" sind, häufiger deutsche Spielfreunde haben als die Schüler, deren Väter Bauarbeiter sind oder andere Berufe haben. Die einzelnen Prozentsätzen sind folgender Tabelle zu entnehmen.

Tabelle :II.7.5. N = 187

Deutsche Spielfreunde türkischer Schüler in der Schule in Abhängigkeit von der Berufsposition ihrer Väter (in Prozent)

Ich spiele mit deutschen Kindern	Berufsposition			
	Bauarb.	Fabrikarb.	Facharb.	sonstige
oft	37.2	49.0	46.3	24.4
selten	62.8	51.0	53.7	75.6
Insgesamt	100.0 N=43	100.0 N=49	100.0 N=54	100.0 N=41

Chi^2 = 12.22160 p = 0.0935

Diese Unterschiede konnten mit dem Wohnbezirk im Beziehung stehen. Ein solcher Zusammenhang zwischen Wohngebiet und Intensität der Kontakte zu deutschen Kindern ergibt sich aus Tabelle :II.7.6. In den Ballungsgebieten haben die Probanden seltener deutsche Spielfreunde als in dem Nicht-Ballungsgebiet. Das dürfte damit zusammenhängen, daß in den Ballungsgebieten die TKS zahlreicher sind und eher in der Lage eigene Spielgruppen zu bilden, während in dem Nicht-Ballungsgebiet den wenigen TKS viele deutsche Schüler zur Auswahl stehen.

Tabelle:II.7.6. N = 181

Deutsche Spielfreunde türkischer Schüler in Abhängigkeit von ihrem Schulgebiet (in Prozent)

Ich spiele mit deutschen Kindern in der Schule	Berufsposition	
	Ballungsgebiet	Nicht-Ballungsgebiet
oft	36.3	51.4
selten	63.7	48.6
Insgesamt	100.0	100.0

$\overline{Chi}^2$ = 49.91742 p = < 0.001

Da die Wohnungsgröße in Beziehung steht zu Wohnbezirk und Länge der Aufenthaltsdauer, ist auch hier ein gewisser Zusammenhang mit den sozialen Kontakten TKS's mit deutschen Schülern zu erwarten. Aus Tabelle II.7.8. läßt sich eine leichte Tendenz zugunsten der Probanden ablesen, die in größeren Wohnungen leben. Nur 34.4 % der Schüler, die in einer 1-Zimmerwohnung wohnen, haben häufiger Kontakt mit deutschen Schülern, während 46 % der Schüler, die in einer vier oder Mehrzimmerwohnung leben, deutsche Spielfreunde haben. Dieser Zusammenhang ist statistisch allerdings nicht gesichert.

Tabelle:II.7.7. N =187

Deutsche Spielfreunde türkischer Schüler in Abhängigkeit von der Wohnungsgröße (in Prozent)

Ich spiele mit deutschen Kindern in der Schule	Wohnungsgröße			
	1 Zimmer	2 Zimmer	3 Zimmer	4 u.m.Zim.
oft	34.4	40.0	42.9	46.2
selten	65.6	60.0	57.1	53.8
Insgesamt	100.0 N=32	100.0 N=100	100.0 N=42	100.0 N=13

Chi^2 = 0.76829 p = 0.8570

Wenn man weiß, wie stark die Häufigkeit des Umgangs die Entstehung von Freundschaften beeinflußt, muß sich wundern, daß immerhin noch 15 % der Schüler in AK noch Deutsche Kameraden in der Schule haben. Dies kann eigentlich nur bedeuten, daß mit der Bildung von KBP's die ASS aus DRK genommen und so bereits bestehende Freundschaften auseinandergerissen oder zumindest gestört wurden. Daß die Mehrheit der TKS in den DRK's öfter mit Deutschen spielen als die Schüler in den Ausländerklassen, war zu erwarten, daß aber doch 38 % in der DRK in der Schule dennoch keine deutschen Spielkameraden fanden, wirft ein bezeichnendes Licht auf die Schwierigkeiten der Anpassung solcher Kinder in den deutschen Regelklassen. (Vgl. Tab. II.7.8.)

Tabelle :II.7.8. N = 200

Deutsche Spielfreunde türkischer Schüler in der Schule in Abhängigkeit von ihrem Schulklassenart (in Prozent)

Ich spiele mit deutschen Kindern	Schulklassenart	
	DRK	AK
oft	62.0	15.0
selten	38.0	85.0
Insgesamt	100.0	100.0

Chi^2 = 44.68377 $p = < 0.001$

Insgesamt läßt sich sagen, daß vom Lebensalter abgesehen, ein gewisser Zusammenhang zwischen den Sozialdaten der Probanden und ihren Kontakten zu deutschen Schülern besteht. Ob dasselbe auch für das deutsche Sprachniveau gilt, wird im folgenden Abschnitt überprüft.

7.3. Zusammenhang mit Sprachniveau

Wir haben zeigen können, daß zwischen Schulklassenart und Sozialbeziehungen ein gewisser Zusammenhang besteht. Damit be-

steht gleichzeitig Grund zur Vermutung, daß auch die Spracherwerbsprozesse davon berührt werden. Die Annahme, daß zwischen den Sozialbeziehungen der TKS zu ihren deutschen Mitschülern und ihrem Sprachniveau ein Zusammenhang besteht, soll im folgenden geprüft werden.

Tabelle : II.7.9. N = 172

Das deutsche Sprachniveau türkischer Schüler im Sprechen (nach Lehrerbewertungen) in Abhängigkeit von ihren deutschen Spielfreunden (in Prozent)

Sprachniveau im Sprechen (Lehrerbew.)	Ich spiele mit deutschen Kindern			
	in der Schule		außerhalb der Schule	
	oft	selten	oft	selten
gut	50.0	38.7	42.9	43.2
ausreichend	36.4	29.2	38.1	26.1
ungenügend	13.6	32.1	19.1	30.7
Insgesamt %	100.0	100.0	100.0	100.0
N	66	84	88	106

Für Variable "deutsche Spielfreunde innerhalb der Schule
Chi^2 = 7.38789 p = 0.0249
Für Variable "deutsche Spielfreunde außerhalb der Schule
Chi^2 = 4.25001 p = 0.1194

Wie aus der obigen Tabelle und den Tabellen im Anhang II.7.3/4 hervorgeht, läßt sich die Annahme über den Zusammenhang vom Sprachniveau und Intensität sozialer Beziehungen zu deutschen Kindern teilweise aufrechterhalten. Es fällt auf, daß das Sprachniveau (man darf annehmen, auch die sonstige Schulleistung) innerhalb der Schule in deutlicherem Zusammenhang mit interkulturellen Sozialkontakten steht als außerhalb der Schule. Dies macht wiederum deutlich, wie schulische Leistung den sozialen Status und die Art der sozialen Kontakten in der Schule bestimmen, d.h. leistungsschwache Schüler - und dazu

sind die ASS mit geringem Sprachniveau zu zählen finden Freunde nur wieder unter ihresgleichen. Die Kontakte mit deutschen Kindern außerhalb der Schule stehen nicht so deutlich in Zusammenhang mit dem Sprachniveau, doch gibt es eine Tendenz in allen 3 Tabellen (allerdings nur in II.7.3. im Anhang signifikant), daß insbesondere die Kinder mit ungenügenden Sprachkenntnissen keine deutschen Freunde finden. Dieses Ergebnis ist in gewisser Weise noch wichtiger als das erste, weil bei den Kontakten in der Schule Sprachniveau und Schulklassenart kombiniert wirken dürften. Bei Kontakten außerhalb der Schule dürfte dagegen das Sprachniveau für sich genommen wichtiger sein.

Von jenen Schülern, welche auch die Namen ihrer deutschen Freunde nannten, konnte erwartet werden, daß es sich hier um intensivere Kontakte handelt, die auch in einem entsprechenden Zusammenhang mit dem Sprachniveau stehen dürften.

Wie aus der Tabelle II.7.10. und den Tabellen im Anhang II.7. 5/6 hervorgeht, besteht tatsächlich ein deutlicher Zusammenhang zwischen Sprachniveau im Sprechen und Freundschaft mit deutschen Kindern.

Tabelle :II.7.10. N = 172

Das deutsche Sprachniveau türkischer Schüler im Sprechen (nach Lehrerbewertungen) in Abhängigkeit von der Angabe der Namen ihrer deutschen Freunden(in Prozent)

Sprachniveau im Sprechen	Freundenamen	
	angegeben	nicht angegeben
gut	46.9	31.8
ausreichend	32.0	31.8
ungenügend	21.1	36.4
%	100.0	100.0
N	128	44

Chi^2 = 4.77987 p = 0.0916

Wenn man davon ausgeht, daß bei einer Namensnennung tatsächlich engere soziale Beziehungen zu deutschen Mitschülern vorliegen, so zeigen diese Ergebnisse, daß solche Sozialbeziehungen die Sprachfertigkeit beeinflussen und vice versa. Das bedeutet, ein echte Anpassung TKS's in die deutsche Schule bedingt entsprechende Sprachkenntnisse und verbessert diese gleichzeitig.

Eine zusätzliche Variable, die sich auch innerhalb von heterogenen Lerngruppen auswirken dürfte, besteht in kulturellen und sozialen Unterschieden und dem daraus resultierenden Unverständnis bzw. Vorurteilen[248]. Die deutschen Kinder und ih Eltern sind nicht genügend darüber informiert, daß die Anwesenheit ausländischer Arbeitnehmer nicht nur ein vorübergehendes Phänomen ist, sondern daß viele dieser zugewanderten Kinder und ihre Eltern hier bleiben werden.[249] Beide Probleme sollten innerhalb der Schule verringert werden.

Für die Entwicklung der Sprache sind die Beziehungen in der Gruppe der Gleichaltrigen von großer Bedeutung. Die Konkretisierung der allgemeinen Zielsetzung " schulische Anpassung " wäre daher unter der Fragestellung zu diskutieren, in welcher Weise die deutsche Schule die Interaktion zwischen deutschen und türkischen Schülern verbessern kann, um so bei der Bewältigung der Spracherwerbsprozesse und bei der Auflösung von Vorurteilen zu helfen. Wenn man die Ergebnisse über das Sprachniveau und die Schulklassenart berücksichtigt, so läßt sich sagen, daß die Schulklassen, in denen die deutschen und ausländischen Schüler zusammen sind, einen positiven Beitrag zu dieser Problematik leisten.

Dies setzt allerdings voraus, daß die Lehrer so ausgebildet werden, daß sie selbst die kulturellen Unterschiede kennen und zur Auflösung von Vorurteilen beitragen können. Ebenso wichtig ist die Entwicklung entsprechender Curricula,[250] die die besondere Lage der ASS berücksichtigen und dazu beitragen, daß deutsche und ausländische Kinder die jeweils andere Kultur, die sich in vielen alltäglichen Handlungen ausdrückt, kennenlernen, um sie zu verstehen. Ohne diese beiden Voraussetzungen

können in heterogenen Gruppen Vorurteile sogar verstärkt werden, so daß ein Teil der ausländischen Kinder immer wieder isoliert sein wird. Dies gilt für türkische Kinder in besonderem Maße, weil hier die unterschiedliche Religion hinzukommt.

ANMERKUNGEN

1.1. Statistik der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik

1. Dieter Mertens; Alternativen der Ausländerbeschäftigung, in: Gewerkschaftliche Monatshefte 1/74, 25. Jahrgang, Januar 1974, 2.
2. Bundesanstalt für Arbeit; Ausländische Arbeitnehmer 1972/73, Nürnberg 1974, 5.
3. Diese Tabelle ist aus folgenden Quellen zusammengestellt:
   - Bundesanstalt für Arbeit; Ausländische Arbeitnehmer 1972/73, Nürnberg 1974, 5.
   - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik; "Der Schulbesuch ausländischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland 1965/66 bis 1976/77 - Allgemeinbildende Schulen". Nr.II B/1117/77, Bonn, den 9.9.1977, 1.
   - Karl-Heinz Goebels; Probleme der "2.Generation" (das Papier in der Fachkonferenz "Ausländerjugend" vom 16.-18. Juni 1978 in T-Heuss-Akademie von Gummersbach) Düsseldorf, den 6.Juni 1978.
   - Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit; 26.Jahrgang, Nr.4, Nürnberg, Mai 1978, 518.
   - Die Tageszeitung "Hürriyet" (europäische Ausgabe) vom 24.Januar 1978.
4. Statistische Angaben wurden folgender Quelle entnommen: Neue Schriften des Deutschen Städtetages 34; Unsere Städte und die junge Generation, Stuttgart 1977, 225.
5. Statistisches Jahrbuch, 1976,71.
6. Karl-Heinz Goebels; op.zit.
7. Bundesminister der Justiz; Bundesgesetzblatt, Teil I, Jahrgang 1975 , Bekanntmachung der Neufassung des Bundeskindergeldgesetzes (BKGG) vom 31. Januar 1975,S.412-42o.
8. Holm Sundhausen; Zur Statistik türkischer Migrantenkinder in der Bundesrepublik Deutschland, in: Ronneberger; Türkische Kinder in Deutschland, Nürnberg 1977, 69.
9. Karl-Heinz Goebels; op.zit.
1o. Holm Sundhausen; op.zit.,68

11. Karl-Heinz Goebels; op.zit.
12. Gerhard Stüwe; Die Situation der Ausländerjugend in der Bundesrepublik.(Kurzfassung des Vortrags, gehalten im Rahmen der Fachkonferenz "Ausländerjugend" der Th-Heuss-Akademie am 16.Juni 1978). S. 1
13. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD; "Der Schulbesuch ausländischer Schüler in der BRD 1970/71 bis 1976/77 - Berufsbildende Schulen."Ergebnisse einer Auswertung der amtlichen Schulstatistik. RS Nr.II B/-1500/ 77, Bonn den 2.12.77.
14. Alle Angaben wurden folgender Quelle entnommen: Sekretariat der Ständigen Vertretung der Länder in der BRD; op.zit. Die Graphik I.1. wurde aus den Angaben dieser Veröffentlichung von Ilhan Somuncu erstellt.
15. Abdurrahman Demirtaş; Die Tageszeitung "Hürriyet" (europäische Ausgabe vom 3.11.1977, die Nachricht "Çocuklarımız millî benlikleri korunarak eğitilmeli", Untertitel "Türk Heyeti ön Toplantı yaptı". Diese Angabe wurde dem diesem Bericht entnommen. Nach der Zeitungsangabe hat der türkische Staatsminister Abdurrahman Demirtaş bei dem Vorbereitungstreffen im Referat für Schulwesen an der türkischen Botschaft in Bonn vor dem Ersten deutsch-türkischen Expertengespräch vom 2/3.November 1977 eine Rede gehalten, in der die betreffende Angabe über den Schulbesuch türkischer Schüler in der Bundesrepublik erfolgte.
16. İş ve İşçi Bulma Kurumu Genel Müdürlüğü;Araştırma, Yurt Dışındaki Türk işçileri ve Dönüş Eğilimleri, Ankara 1974 S.12/13, Tablo 4 ve 6.
17. İş ve İşçi Bulma Kurumu Genel Müdürlüğü; op.zit.
18. Angaben nach H.Sundhausen; op.zit. , 69.
19. Karl-Heinz Goebels; op.zit.
20. Statistisches Bundesamt Berlin; Die Ausländer in Berlin (West) 1960 bis 1976, Sonderheft 277 5/78, Berlin.
21. Statistisches Landesamt Berlin; op.zit.
22. Statistisches Landesamt Berlin; op.zit.
23. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD; "Der Schulbesuch auslandischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland 1965/66 bis 1976/77 - Allgemeinbildende Schulen". Nr. II B / 1117/77,

Bonn, den 9.September 1977, 15, 28, 41, 54, 67.

24. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik; op.zit.
Die entsprechende prozentuale Verteilung wurde mit Hilfe der oben genannten Quelle vom Autor berechnet.

25. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; op.zit.
Die entsprechende prozentuale Verteilung wurde mit Hilfe der oben genannten Quelle vom Autor berechnet.

26. Die folgenden Angaben sind aus Tabelle I.7. errechnet.

27. siehe Fußnote 25., S.I.

28. Die Tabelle I.1o. ist aus folgenden Quellen zusammengestellt:
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; Vorausberechnung der Schüler und Absolventenzahlen 1973 bis 1995, 5o.Mai 1976. Tabelle A.I.1. Schüler der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen 1973 (Ist) bis 1995.
- Statistisches Landesamt Berlin; op.zit., 72. Tabelle 16.

1.2. Anpassungsschwierigkeiten türkischer Schüler in der Bundesrepublik

29. Franz Ronneberger; Türkische Kinder in Deutschland,Nürnberg 1977, 319.
30. Boos-Nünning/Hohmann; Zur Interpretation interkultureller Spannungsfelder. In: Ausländische Kinder. Schule und Gesellschaft im Herkunftsland, Düsseldorf 1977, 315.
31. Maria Borris; Ausländische Arbeiter in einer Großstadt, Frankfurt a.M. 1973, 68 und 170.
32. Berndt Rüdiger Paul; Psychische Schwierigkeiten türkischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. In: Ronneberger 1977, 242.
33. M. Borris; op.zit., 169.
34. M. Borris; op.zit., 17o.
35. Fragebogen für Schüler. Frage 34-39.
36. Boos-Nünning/Hohmann; op.zit., 11 und 3o1.
37. Boos-Nünning/Hohmann; Zur Situation deutscher Lehrer von Kindern ausländischer Arbeitnehmer. In: Bildung und Erziehung, 28. Jahrgang, Heft 1, Stuttgart 1975, 45.
37. Ronneberger; op.zit., 321.
38. Diese Organisationsformen werden im Unterkapitel 1.4. (Die Schulsituation für ausländische/türkische Kinder in Berlin) geklärt.
39. Ronneberger; op.zit., Spannungsfeld Familie - Schule - Gesellschaft, 18.
40. Gülseren Günçe; "Yurtdışındaki çocuklarımız, sürekli tedirginlik içinde". (Bericht aus der Tageszeitung "Hürriyet" (europäische Ausgabe) vom 17.Oktober 1977.)
41. Ronneberger; op.zit., 19.
42. Gülseren Günçe; op.zit.,Untertitel "Yalnız Çocuklar".
43. Boos-Nünning/Hohmann; op.zit., Zur Interpretation interkultureller Spannungsfelder. 229.
44. Boos-Nünning/Hohmann; op.zit., 316.
45. Hermann Müller: Die Überwindung von Vorurteilen als Erziehungsauftrag. In: Ausländerkinder in deutschen Schulen, Stuttgart 1974, 92.
Boos-Nünning/Hohmann; op.zit., 8.

46. Berndt Rüdiger Paul; op.zit., 239.
47. Boos-Nünning/Hohmann; Zur Situation deutscher Lehrer von Kindern ausländischer Arbeitnehmer. In: op.zit., 45
48. Gülseren Günce; op.zit., Untertitel "Yalniz cocuklar".
49. Auf die Familienverhältnisse in der Türkei wird in dem Unterkapitel "Herkunft und Einreise der Probanden; Herkunftsgebiet in der Türkei" weiter eingegangen.
50. Ursula Neumann: Türkei. In: Boos-Nünning/ Hohmann: Düsseldorf 1977, 251.
Ronneberger; Spannungsfeld Familie-Schule-Gesellschaft. In: op.zit., 21.
51. F. Ronneberger; op.zit., 21.
52. Boos-Nünning/Hohmann; Zur Situation deutscher Lehrer von Kindern ausländischer Arbeitnehmer. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In: op.zit., Stuttgart, 1975, 44.
53. B.R. Paul; op.zit., 236.
54. Boos-Nünning/Hohmann; Zur Interpretation interkultureller Spannungsfelder. In: op.zit., 1977, 313.
55. Boos-Nünning/Hohmann; Zur Situation deutscher Lehrer von Kindern ausländischer Arbeitnehmer. In: op.zit., 45.
56. U. Neumann; op.zit., 255.
57. F. Ronneberger: op.zit., 18.
58. B.R. Paul; op.zit., 237.
59. D. Hopf/L.Krappmann/H.J. Scheerer; Aktuelle Probleme der Grundschule., 1978,38. (Unveröffentlichtes vorläufiges Manuskript).
60. Gerhart Mahler; Zweitsprache Deutsch. Die Schulbildung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer, Donauwörth, 1974, 84.

1.3. Einwanderungslandmodell oder Rotationsmodell ?

61. Egbert Jancke; Zur Schulsituation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Berlin. Hrsg. v. Presse und Informationsamt des Landes Berlin, 29 Januar 1976.
62. Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny; Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz. Suttgart 1973, 38.
63. Karl Ernst Georges; Kleines lateinisch-deutsches Handwörterbuch. Achte Aufl. Hannover und Leipzig 1902, 1335.
64. Bibliographisches Institut-Mannheim; Der große Duden, Bd 1, 15. Aufl. Mannheim 1961, 343.
Karl Wildhagen; Englisch-Deutsches Deutsch-Englisches Wörterbuch Bd I. 12. Aufl. Wiesbaden 1963, 440.
65. H. Müller: Zum Konzept der kulturellen Integration und zu seinen Konsequenzen für den Sprachunterricht. In: Müller;Auslanderkinder in deutschen Schulen. Stuttgart 1974, 162.
66. op.zit.,s.162
67. Abgeordnetenhaus von Berlin; Mitteilungen des Prasidenten Nr. 50-51, III 1971, s. 155 (Ausführungsvorschriften über den Unterricht für Kinder auslandischer Anbeitnehmer und für Jugendliche ausländische Arbeitnehmer vom 15.4.1971).
68. Beschluß der KMK vom 3. Dezember 1971; Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. In: Müller; Ausländerkinder in deutschen Schulen, Stuttgart 1974, 185.
69. H.Müller; op.zit. s.185
70. op.zit.
71. Abgeordnetenhaus von Berlin; Mitteilungen des Prasidenten. Nr. 39 Vorlage zur Kenntnsnahme über Abschlußbericht des Planungsteams "Eingliederung der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien". Ausgegeben am 12.1. 1973,s.1.
72. op.zit. s.2
73. op.zit. s.4
74. op.zit.
75. op.zit. s.7 und 8

76. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 8. 4. 1976. Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer, Neuwied 1977, 3.
77. op.zit. s.5
78. Bericht über die Einrichtung von muttersprachlichen Übergangsklassen für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. - Drucksachen Nr. 7/835 und 7/964 -
79. op.zit. s.2
80. op.zit. s.4
81. op.zit. s.7
82. op.zit. s. 14 und 15.
83. op.zit. s. 17
84. Der Senator für Inneres; Amtsblatt für Berlin Teil I. Ausführungsvorschriften über den Unterricht für auslandische Kinder und Jugendliche vom 13. Dezember 1977. 28. Jg. Nr.3.
85. M.E.B. Planlama - Araştirma ve Koordinasyon Dairesi; Yurt Dışında Çalışan Türk İşçilerinin(0-16 yaş) Çocuklarının Eğitim Sorunları. Yayın No: 74-20 haziran 1974 -Ankara.
86. op.zit. s.23
87. Die Tageszeitung "Milliyet" (europäische Ausgabe) vom 6. Februar 1977. Der Bericht "Yurt dışındaki işçilerin sorunlarını tesbit için Senato araştırması açıldı".
88. Die Tageszeitung "Milliyet" (europäische Ausgabe) vom 16. Februar 1977. Der Bericht "Millî Eğitim Bakanlığı Yurtdışındaki İşçilerin Çocukları Konulu Raporunu Koordinasyon Kuruluna Verdi ". In der Zeitungsausgabe hatten die betreffenden Artikel Problemnummer 6 und 5.
89. op.zit. Der Problempunkt 6.
90. op.zit. Der Problempunkt 5.
91. Die Tageszeitung "Milliyet" (europäische Ausgabe) vom 23. März 1977. Der Bericht "Özgüc: " Türk çocuklarının eğitim sorununu çözümlemek esasta Alman makamlarının görevidir".
92. Die Tageszeitung "Milliyet" (europäische Ausgabe) vom 15. Mai 1977. Der Bericht " Federal Alman Hükumetinden Türk çocuklarına meslek eğitimi verilmesi istendi".
93. Die Tageszeitung "Hürriyet" (europaische Ausgabe) vom

27. Oktober 1977. Der Bericht "Almanya'da Türk ilkokulu açılacak".

94. Die Tageszeitung "Hürriyet" (europäische Ausgabe) vom 5. November 1977. Der Bericht "Çocuklarımız öz benliklerine yabancılaşmaktan kurtarılmalı". Teil 1.

95. Hier wurde die türkische Sprache als Unterrichtssprache betrachtet.

96. op.zit. In der türkischen Fassung wurde neben dem " 2 görev" die deutsche Bezeichnung " Doppelaufgabe" in Klammern angegeben.

97. Die Übersetzung des betreffenden türkischen Textes wurde vom Autor gemacht. Für den Begriff "Vermittlung" stand im türkischen Text "kazandırmak". In der originellen Fassung des Beschlusses vom 8. April 1976 ist im Zusammenhang mit der sprachlichen und kulturellen Identität der Begriff "Erhaltung" zu finden, die auf türkisch eher "muhafaza etmek, korumak" heißen würde.

98. Die Tageszeitung "Hürriyet" vom 5. 11. 1977. Der Bericht "Çocuklarımız öz benliklerine yabancılaşmaktan kurtarılmalı".

99. Das Gespräch des Erziehungsrates an der türkischen Botschaft in Bonn während des ersten deutsch-türkischen Expertengesprächs vom 2./3. November 1977. Der Text wurde aus der europäischen Ausgabe von "Hürriyet" vom 6. November 1977 genommen. Dem Zitat liegt das Unterkapitel "Nasıl bir eğitim ? " zugrunde.

100. Die Tageszeitung "Hürriyet" vom 5.11. 1977. Der Bericht "Çocuklarımız öz benliklerine yabancılaşmaktan kurtarılmalı". Der entsprechende Vorschlag wurde im Unterkapitel " Öğretimin düzenlenmesi ve muhtevası " angegeben.

101. op.zit.

102. Kommuniqué über das erste deutsch-türkische Expertengespräch über die schulische Betreuung türkischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland in Bonn 2./3. November 1977. Das unveröffentlichte Manuskript. S. 5, Artikel b. Nach der Kommuniqué soll insbesondere bevorzugt werden, daß nach den "Klassen mit Muttersprache und deutscher Sprache als Unterrichtssprache" "die Vorbereitungsklassen mit Schwerpunkt auf der Vermittlung der deutschen Sprache"

errichtet werden. In diesen Klassen kann "ggf. ... auf die Vermittlung von Lerninhalten in der Muttersprache verzichtet werden".

103. Ebend. gleiche wie Zitat 39.

104. Autorenkollektiv am türkischen Wissenschafts- und Technologie-Zentrum in Berlin; Überlegungen zu Voraussetzungen für eine Konzeption der Bildung und Erziehung türkischer Schüler in Deutschland, Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin, März 1978.

105. Die Tageszeitung "Hürriyet" (europäische Ausgabe) vom 29 März - 9 April 1978. Der Bericht " Egitim Raporu".

106. op.zit. Teil 5, Unterkapitel " 3. Üçüncü bir model".

107. Franz Domhoff; Ausländische Kinder in den Schulen von Nordrhein - Westfalen In: Ronneberger; Türkische Kinder in Deutschland, Nürnberg 1977, 146.

108. Die Tageszeitung "Hürriyet" (europäische Ausgabe) vom 2. April 1978. Der Bericht "Eğitim Raporu", das Unterkapitel " 3. Üçüncü bir model".

109. Die tageszeitung ""Hürriyet" (europäische Ausgabe) vom 9. November 1977. Der Bericht " Ana dilde eğitim esas alınmalı". Das Unterkapitel " 2. Cocukların Egitimi ile İlgili İstemler".

110. op.zit.

111. Föderation der türkischen Arbeitervereine; Bericht zur Bildungssituation türkischer Kinder in der BRD. Düsseldorf, den 11/12 Februar 1978, 13.

112. op.zit. s.19

113. op.zit. s.26

114. op.zit. s.19

115. op.zit. s.26

116. Johannes Meyer-Ingwersen/ R. Neumann / m. Kummer ; Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik. Bd 1. Kronberg/Ts. 1977.

117. Ebend. gleiche wie Zitat 115 s. 18

1.4. Der Schulbesuch für ausländische/türkische Kinder in Berlin

118. Abgeordnetenhaus von Berlin; Mitteilungen von Präsidenten - Nr. 39 - Drucksache 6/739 vom 02.02.73, s.43.
119. op.zit.,s.43
120. op.zit.,s.45
121. Amtsblatt für Berlin; Ausführungsvorschriften über den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche vom 13. Dezember 1977. 28. Jg.,Nr. 3. Berlin, den 13. Januar 1978, 45.
122. op.zit. s.43
123. Amtsblatt für Berlin; op.zit.,s.46
124. op.zit.,s.44-49
und Mitteilungen des Abgeordnetenhauses von Berlin; III. - 51 /1971.
125. Amtsblatt für Berlin; op.zit. s.46
126. op.zit. s. 45
127. op.zit.,s.46 und 47.
128. op.zit., I.4.
129. Die betreffenden Angaben für diese Tabelle wurden folgenden Quellen entnommen:
- Nichtdeutsche Schüler allgemeinbildender Schulen in Berlin(West) 1968 bis 1977. In: Statistisches Landesamt Berlin; Berliner Statistik, 32. Jg. 4/78,s.88.
- Vorklassen am 1. Dezember 1976. In: Statistisches Landesamt Berlin; Statistisches Jahrbuch 1977.s.92.
130. Bei dieser Kategorie ist die Zahl der deutschen und ausländischen Kinder, die über die Grenzen von Berlin (West) fort-, und zugezogen sind, nicht berücksichtigt.
131. Statistisches Landesamt Berlin;Berliner Statistik, 32, Jg. 4/78, s.87. Abb.3
132. op.zit. s.83 und 91.
133. op.zit. s.91
134. op.zit. s.85

Die sozialisations- und sprachtheoretische Dimension des Problems

135. H.Müller; Sozialpsychologie. Zugänge-Brennpunkte-Aufgaben. München 1977, 15.
136. Ausnahme bilden die Ansätze von H.Müller (1974,1977) und G. Pommerin (1977).
137. E.R.Hilgard; Zur Beziehung zwischen Lerntheorie und Unterrichtspraxis. In:Hofer/Weinert;Pädagogische Psycologie.1964,2
138. G.Wurzbacher; Sozialisation - Enkulturation - Personalisation. In:Hrsg. Wurzbacher; Sozialisation und Personalisation. Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation. Stuttgart 1974,1.
139. op.zit.
140. op.zit., 12.
141. op.zit., 12 ff.
142. op.zit., 9.
143. op.zit., 11.
144. op.zit., 14.
145. R.König; Soziologie. Art "Person". Fischer-Lexikon. 1970, 241.
146. siehe Anm. 138. s.14 ff.
147. op.zit., 15.
148. Einschub des Autors
149. siehe Anm. 138. s.23.
150. D. Claessens; Familie und Wertsystem. Eine Studie zur "zweiten, soziokulturellen Geburt" des Menschen und der Belastbarkeit der "Kernfamilie". Berlin 1972, 12o.
151. op.zit., 94.
152. op.zit., 122.
153. op.zit., 138
154. op.zit. 121.
155. A. Kudat; Internationale Arbeitskräftewanderung. Eine Darstellung der bisherigen Ergebnisse der Gastarbeiter -Erhebung in West-Berlin. Berlin 1974, 25.

-U. Mehrländer; Soziale Aspekte der Ausländerbeschäftigung. Bonn-Bad Godesberg 1974, 28.

156. Nach den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung waren 84 % der befragten Mütter im Heimatland Hausfrauen.

157. U. Oevermann; Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Hrsg. H.Roth; Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart 1974, 340.

158. K.Mollenhauer; Sozialisation und Schulerfolg. In :Roth; op.zit., 272.

159. H.J. Dumrese; Modellversuche und Bildungsforschungsprojekte. In: Hrsg. Ronneberger; Türkische Kinder in Deutschland. Nürnberg 1977, 110.

160. L.Montada; Die Lernpsychologie Jean Piagets. Stuttgart 1970, 81.

161. R. Linton; The Cultural Background of Personality. International Library of Sociology and Social Reconstruction. London 1947. Deutsche Übersetzung 1974, 45.

162. D.Claessens; op.zit., 123.

163. Zum Begriff "Anpassung" siehe; Die Überlastung des Sozialisationsbegriffes mit anpassungsmechanistischen Vorstellungen. In: Wurzbacher; Sozialisation und Personalisation. Stuttgart 1974, 5.

164. H.Müller. Siehe Anm. 135., 52.

165. E.H.Erikson; Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M. 1974, 56.

166. Zum Begriff "Stabilisierung" siehe Wurzbacher; 1974, 9.

167. Vgl. G.Iben; Merkmale einer "Kultur der Armut".In: hrsg. F. Neidhardt; Frühkindliche Sozialisation . Theorien und Analysen. Stuttgart 1975, 138.

168. Erikson führt diese Urteilskraft, die aus dem Gefühl innerer Einheit hervorgeht, auf die die Probleme meisternde Funktion der gesunden Persönlichkeit erklärt den Ausdruck in Verbindung mit kultureller Relativität:

"Der Ausdruck 'seine Sache gut machen' (to do well) deutet natürlich auf das ganze Problem der Relativität der Kultur. So kann z.B. der Personenkreis, der für einen Menschen wichtig ist, glauben, er mache seine Sache gut, wenn er viel 'Gutes tut';... wenn es ihm gelingt, die Realität auf neue Weise zu sehen und zu meistern."

E.H.Erikson; ob.zit., 5-6.

169. Statt "Ethos" wird bei Erikson (1974, 18) auch der Begriff "Gruppenidentität" verwendet.

170. H.Müller; Deutsch für ausländische Kinder - Integrationskonzepte und ihre Auswirkungen auf den Sprachunterricht. In: hrsg. Müller; Ausländerkinder in deutschen Schulen. Stuttgart 1974, 166.

171. H. Roth; Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 1957, 230.

172. H.Werner nennt sie "Wahlhandlungen". H.Werner; Einführung in die Entwicklungspsychologie. München 1970, 141.

173. E.Bannerth; Der Mensch im Islam. In: Neue Anthropologie. Hrsg. H.G.Gadamer/P.Vogler. Stuttgart 1975.Bd. 6, 286.

174. K.Bingemer/E. Meistermann - Seeger; Leben als Gastarbeiter. Geglückte und mißglückte Integration. Köln/Opladen 1970, 17 ff, 55-62 und 153 f.

175. G. und H.Schroeder; Gruppenunterricht. Berlin 1975. Sowie M.Clyne; Vom Sprachkontakt zur Sprachökologie. In: Linguistische Berichte 5, 1975.

176. A.Schreder/B.W.Nikles/H.M.Griese; Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Kronberg 1976, 71.

177. W.S.Nicklis; Kommunikation. In: Hrsg. Nicklis; Handwörterbuch der Schulpädagogik. Bad Heilbronn/Obb.1973, 370.

178. siehe Anm. 176., 113.

179. H.Hörmann; Psychologie der Sprache. Berlin 1967

180. E.Sapir; Die Sprache, eine Einführung in das Wesen der Sprache. München 1961.
B.L.Whorf; Sprache, Denken, Wirklichkeit. Hamburg 1963.
H.Gipper;Bausteine zur Sprachinhaltsforschung. Düsseldorf 1963.
H.Gipper; Wilhelm von Humboldt als Begründer moderner Sprachforschung. In: Wirkendes Wort 25. Düsseldorf 1965.
H.Gipper; Gibt es ein sprachliches Relativitätsprinzip ? Frankfurt a.M. 1972.

181. B.L.Whorf; Sprache, Denken,Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. Hamburg 1963, 12.

182. J.Piaget; Nachahmung Spiel und Traum. GWS Studienausgabe Stuttgart 1975.

183. J.Piaget; In: Hrsg. H.Aebli; Sprache, Soziales Verhalten, Methoden der Forschung. Stuttgart 1975, 43.

184. J.Meyer-Ingwersen u.a.; Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik. Bd 1. Kronberg/Ts.1977,150.

185. H.Maier; Psychologie des emotionalen Denkens.Aalen 1967, 249.

186. Siehe Anm. 176. , 113.

187. ansichten als Ausdruck unterschiedlicher Sprachfamilien:

"Der in diesen Leitbegriffen des Denkens sich ausdrückenden Mentalitätsdifferenz entsprechen genau die die Geschichte der inneren Form in den betreffenden Sprachfamilien - der 'indogermanischen' und der semitischen - beherrschenden Tendenzen - eine Geschichte, in der und für die diese beiden Sprachen (die griechische und die arabische), jede in ihrer Art, gewissermaßen das 'Meisterstück' darstellen. Es läßt sich die diesen beiden Sprachgeschichten beherrschende Tendenz mit SCHOPENHAUERs bekannter Begriffsbildung zusammenfassend kennzeichnen als ein Unterschied in der Auffassung der Welt als 'Vorstellung' bzw. als 'Wille'. Infolgedessen ist für den Semiten und insbesondere für den Araber 'Sprache' in erster Linie das, was das Wort und damit der Sprecher sagen will, für den Griechen aber der Ausdruck dessen, was 'ist'(τὸ ὄν). Man kann diese hinter den beiden Sprachgeschichten stehenden Tendenzen auch so bezeichnen, daß in dem einen Falle die 'Intentionalität' als solche, in dem anderen aber das Prinzip einer Entintentionalisierung des sprachlichen Ausdrucks sich als die leitende Idee der Sinnbildung erweist."

J.Lohmann; 1975, 205. In: Hrsg. Gadamer/Vogler; Neue Anthropologie Bd.7, Georg Thieme Verlag, Stuttgart.

188. Das Problem der Verständigung wird von R.Panikkar auf sprachlicher Ebene dargelegt. R.Panikkar; Verstehen als Überzeugtsein. In: Gadamer/Vogler; 1975, 132.

189. G.Wienold; Über das Arbeiten an einer Theorie des Zweitspracherwerbs. Konstanz 1974.

190. E.H.Lenneberg; Biologische Grundlagen der Sprache. In: Hrsg. H.Bühler/G.Mühle; Sprachentwicklungspsychologie. Weinheim und Basel 1974, 106.

191. op.zit.

192. C.A.Ramsey/E.N.Wright; Age and second language learning. In: The Journal of Social Psychology 94, 1974.

193. op.zit., 115.

194. J.J.Asher/R.Garcia; The optimal age to learn a foreign

195. op.zit.

196. R.Lado; Testen im Sprachunterricht. Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht. München 1971, 240 ff.

197. B.Niehusen; Kinder ausländischer Arbeitnehmer im interkulturellen Vergleich. Empirische Untersuchung bei spanischen, italienischen und türkischen Kindern in der BRD. (Dissertation) Hamburg 1976, 220.

198. G.Pommerin; Deutschunterricht mit ausländischen und deutschen Kindern. Bochum 1977, 98 f.

199. A.Beermann/K.H.Dickopp; Grundschul-Projekt Krefeld. Innere und äußere Differenzierung im Primarbereich bei hohem Ausländeranteil. Projektstudie II. Krefeld 1977,133.

ANMERKUNG

II.1. Anlage der Untersuchung und Stichprobe

200. Mittelstufenzentren, Gesamtschulen und Gymnasien
201. Kultusministerkonferenz; Der Schulbesuch ausländischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland, 1970/71 bis 1976/77 - Berufsbildende Schulen. RS Nr. II 2 B-1500/77.
202. R.Mayntz/K.Holm/P.Hübner; Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Opladen 1972, 103.

II.2. Beschreibung der Probanden nach Sozialdaten

203. Statistisches Landesamt Berlin; Berliner Statistik. Die Ausländer in Berlin (West) 1960 bis 1976. Sonderheft 277, 5/78. S. 20.

204. op.zit.

205. Senator für Schulwesen; Das Schuljahr 1976/77 in Zahlen. Allgemeinbildende Schulen Berlin (West). S. 89.

206. siehe Anmerkung 1.

207. op.zit. S. 24

208. op.zit. S. 95

209. Unter der Berufskategorie"Eisen- und Metallerzeugung" wurden die Berufspositionen der Eltern Fabrikarbeiter, Facharbeiter und Handwerker zusammengefaßt. Unter"Verarbeitendes Gewerbe"wurden die Fabrikarbeiterinnen erfaßt, unter"Dienstleistungen" Putzfrauen, Krankenschwester, etc. und Verkäuferinnen. Die Kategorie "Öffentlicher Dienst" umfaßt Arbeiter im landwirtschaftlichen Sektor und Verwaltungsangestellte etc. Die Berufskategorie "Sonstiges" bedeutet in diesem Fall Kraftfahrer.

210. siehe Anmerkung 6. S. 43.

211. Die Kategorie "Population" umfaßt die Altersgruppen von 6 bis unter 15 bei den ausländischen Kindern in Berlin (West).

212. Die Bezirke Tiergarten und Schöneberg kommen in der Verteilung von 6 bis unter 15-jährigen ausländischen Kindern jeweils mit 1 110 (66.7% der Ausländer) und 1 392 (60.5 % der Ausländer) Schülern nach den Bezirken Kreuzberg und Wedding. Quelle: Die Ausländer in Berlin (West) 1960 bis 1976. Statistisches Landesamt Berlin. Sonderheft 277 5/78. S. 42,49.

213. Ayşe Kudat; Internationale Arbeitskräftewanderung: Eine Darstellung der bisherigen Ergebnisse der Gastarbeiter-Erhebung in Westberlin. Berlin 1974,133.

214. op.zit. S. 119.

215. op.zit. S. 2,14 und 16.

216. Unter dieser Kategorie wurden die Arbeitnehmer im landwirtschaftlichen Sektor, Kraftfahrer, Verwaltungsangestellte etc. und die Beschäftigten in anderen Berufspositionen zusammengefaßt.

217. siehe Anmerkung 13. S. 174.

218. Statistisches Landesamt Berlin; Berliner Statistik. Die Ausländer in Berlin (West) 1960 bis 1976. Sonderheft 277. 5/78. S. 29.

ANMERKUNGEN

II.3. Herkunftsgebiet in der Türkei

219. Hermann Müller; Ausländerkinder in deutschen Schulen, Stuttgart, 1974, 167.

22o. Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.); Ausländische Arbeitnehmer 1972/73, Nürnberg im Juli 1974, 49.

221. Ahmet Aker; İşçi Göçü. Nisan 197o ile nisan 1971 arasında Almanya'ya giden Türk işçileri üzerinde sosyo-ekonomik bir örnekleme araştırması. Istanbul 1972, 3o.

222. Gemeint sind hier die Lebensprozesse, die von Erikson (1966 Übersetzung. Frankfurt am Main) mit Begriffen "Urvertrauen", "Autonomie" und "Initiative" gekennzeichnet sind.

223. Maria Borris; AusländischeArbeitnehmer in einer Großstadt. Frankfurt am Main 1973, 63.

224. Ursula Mehrländer; Soziale Aspekte der Ausländerbeschäftigung Bonn-Bad Godesberg 1974, 28.

225. Ahmet Aker; op.zit. S. 28

226. Die betreffenden Gebiete: Mittelmeer, Ost- und Südostanatolien sind nicht nach Größe der Siedlungszentren aufgegliedert da Auswanderung aus den Gebieten in die Bundesrepublik niedrig ist.

227. Es läßt sich vermuten, daß 7 % der aus diesem Gebiet kommenden Arbeitnehmer keine Angabe gegeben haben.

228. Von den türkischen Arbeitnehmern, die in der Untersuchung befragt wurden, hatten 78% Kinder. U. Mehrländer; 1974, 2o4.

229. M. Borris; op.zit. S. 165.

23o. Identifizierungsprozesse türkische Schüler mit den Eltern als Rollenträger erschweren sich durch den Milieuwechsel bzw. den Enkulturwechsel. Dieses Phänomen, das durch den Milieuwechsel hervorgerufen wird, beschreibt Erikson wie folgt:

"Wenn das Kind sich zu einer gesunden Persönlichkeit entwickeln soll, müssen auch die Eltern genuine Persönlichkeiten in einem genuinen Milieu sein. Dies ist heutzutage schwer, weil die raschen Veränderungen (das geschieht bei türkischen Eltern durch Auswanderung aus der Türkei oder/und Innenwanderung in der Türkei) im Milieu es einem oft schwer machen zu erkennen, wann man sich selbst treu bleiben soll gegen ein sich änderndes Milieu, oder wann man auf eine Chance hoffen darf, seinen Beitrag zur Änderung oder Stabilisierung der Verhältnisse zu leisten."

+ - Einschub v. Verf.

ANMERKUNGEN

II.4. Schulische Situation und bisherige Ausbildung der Probanden

231. Berndt Rüdiger Paul; Psychische Schwierigkeiten türkischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. In: Ronneberger; Türkische Kinder in Deutschland . Nürnberg 1977,232.

232. op.zit. s.236 f.

233. op.zit. s. Anm.1.

234. op.zit. s.239.

5.1. Das Sprachniveau im Deutschen und Einreisealter/ Aufenthaltsdauer

235. Robert lado; Testen im Sprachunterricht. Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht. München, 1971, 240 ff.

236. "Da in den ersten Schuljahren außerdem nur die Druckschrift gelernt wird, bleibt die Schreibtechnik der (türkischen) Schüler unentwickelt, ihre Schreibhaltung bleibt verkrampft. Darüber hinaus sind vielen Schülern selbst innerhalb der Druckschrift bei vielen Buchstaben die Buchstabenformen so wenig vertraut, daß sie aktiv nur die kleine bzw. nur die große Variante verwenden können. In der Hauptschule geht diese Schrift nach und nach durch zeimlich willkürliche Verbindung der Druckbuchstaben, untermischt mit einigen Schreibschriftvarianten, in eine Art Kursive über. Die relativ niedrige Entwickeltheit der Schreibfertigkeit bedeutet nicht, daß im Unterricht nicht schriftliche Arbeitsformen stärker betont würden, als in deutschen Klassen. Es werden jedoch relativ wenige Klassenarbeiten vom Typ Didakt oder Aufsatz geschrieben, so daß verhältnismäßig wenig Kontrolle der Rechtschreibung und Zeichensetzung stattfindet. Das Fehlen eines Unterrichts zur schriftlichen Textproduktion hat außerdem zur Folge, daß die schriftliche Ausdrucksfähigkeit der Schüler und im Zusammenhang damit auch ihre Fähigkeit zur inhaltlichen Planung unterentwickelt bleibt."

Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik, Bd.1, Johannes Meyer-Ingwersen/R.Neumann/M. Kummer. Scriptor Verlag, Kronberg/Ts., 1977, 129.

Das hohe Sprachniveau im Verstehen kann u.a. daraus resultieren, daß die Laute in deutscher und türkischer Sprachen identisch sind. Dazu äußern die Autoren von "Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik" folgendermaßen:

"Nun ist die überwiegende Mehrzahl der Laute beider Sprachen in Bildung und Klang völlig identisch. Unterschieden sind diese identischen Laute - im systemlinguistische Sinne - allerdings dadurch, daß sie sich in verschiedenen Lautsystemen befinden. Genau genommen ist die Sache jedoch noch komplizierter: einige dieser Laute sind nämlich nicht nur in Bildung und Klang, sondern auch in ihrem gesamten Gebrauch in nichts von den

entsprechenden deutschen Lauten unterschieden, so etwa /b/,/d/,/p/,/t/, andere hingegen unterscheiden sich in ihren systematischen (morphophonetischen) Beziehungen (insbesondere die Vokale, die im Türkischen im System der Vokalharmonie, im Deutschen in den Beziehungen Grundvokal/Umlaut, "lang"/"kurz", und Restbeziehungen der Ablautreihen stehen, .. ". Meyer-Ingwersen;1977,146.

237. G. Steiner/U.K. Hedinger/A.Flammer; Sprache, soziales Verhalten, Methoden der Forschung. Stuttgart 1975,98.

238. F.R. Closset; Didaktik des neusprachlic Unterrichts. München 1965,28.

239. Hans-E. Piepho ; Förderung und Integration von Kindern ausländischer Arbeitnehmer. Dornburg 1972.

240. Heinrich Maier; Psychologie des emotionalen Denkens. Aalen, Neudruck 1967,248.

241. Robert Lado; op.zit. s.286 ff.

242. Der betreffende Text lautet:

" Im Supermarkt

Abdullah kauft ein.
Er kauft ein Pfund Äpfel, 1 Päkchen Tee, 2 Pfund Tomaten, 1 Pfund Zwiebeln, 1 Glas Honig 1 Pfund Zucker. Er hat 20,-DM mit. Er muß 11.50 DM bezahlen. Wieviel Geld bekommt er zurück ? "

Quelle: Brunhilde Strosetzki;Georgias Maria Carmen Mehmet Gina Kommt wir lernen Deutsch. Langenfeld 5,1975,37.

243. H.Maier; op.zit., 22.

II.7. Sprachniveau und Kontakte zu deutschen Schülern

244. E.Renner; Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen türkischer Kinder. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der Türkei.Rheinstetten 1975.
245. op.zit.,63.
246. op.zit.,65.
247. Siehe Anmerkung 231.
248. Eine Vorurteilsbefragung über türkische und andere ausländische Schüler befindet sich in der Heidelberger Untersuchung. Siehe Anm. 244.
249. H.R.Koch; Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen. Königswinter am Rhein 1970, 7.
250. Eine gute Darstellung über bestehende Lehrmittel gibt Gießener Forschungsstelle : Lehrmittelübersicht für den Deutschunterricht mit Gastarbeiterkindern. Hrsg. Horst Widmann u.a. an der Forschungs- und Arbeitsstelle "Pädagogik der Gastarbeiterkinder" an der Justus Liebig-Universität Gießen. Gießen 1977.

Anhang zu 1.1.2.
Die Zahl türkischer und ausländischer Schüler in der Bundesrepublik vom Schuljahr 1970/71 bis 1976/77 nach Schulzweigen

	Schulzweig	Schuljahr													
		1970/71		1971/72		1972/73		1973/74		1974/75		1975/76		1976/77	
		türk.	ausl.	türk.	ausl.	türk.	ausl.	türk.	ausl.	türk.	ausl.	türk.	ausl.	türk.	ausl.
Allgemeinbil. Schulen	Grund Hauptschulen	25533	137673	41397	185923	57261	223161	76055	264003	97033	305583	117233	329010	127622	335643
	Realschulen	456	5087	602	6242	934	7770	1361	9597	1746	12110	2099	14252	2420	15630
	Gymnasien	663	12397	832	14136	1122	16864	1467	19917	1827	24012	1993	26055	2289	28149
	Sonderschulen	561	3850	862	51182	1227	6453	1788	8209	2413	10364	3292	12649	4453	14953
	Gesamtschulen u. Freie Waldorfsch.					471	3260	899	4808	1530	6845	1898	8079	2408	9691
Berufsbildende Schulen	Berufsschulen	2560	21580	4796	28783	8752	38733	12440	48384	14885	50823	15090	47800	15838	45411
	B.grundausbil.jahr							57	187	79	286	198	553	711	1781
	Berufsfachschulen	107	1343	144	1805	240	2327	399	4023	599	4739	818	5365	964	5074
	B.aufbauschulen	19	226	46	278	74	363	77	345	78	405	81	341	71	303
	Fachoberschulen/ Fachgymnasien	203	612	205	839	363	1173	383	1277	525	1555	490	1730	472	1830
	Fachschulen	122	2488	242	3922	331	4006	206	2602	274	2779	172	2201	131	2020
	Sch.d.Gesundh.wesens	15	2505	25	2892	27	3414	58	3750	80	3967	74	3522	55	2627
	Sonstige ber.bil. Sch.							3	127	3	152	5	160	4	200

Anhang zu 1.1.3.

Die Entwicklung der Zahl türkischer Schüler in Berliner berufsbildenden Schulen vom Schuljahr 1970/71 bis 1976/77

Jahr	Berufs-schule		Berufsfach schule		Fachober-schule		Fach-schule		Schul.d. Ges.wes.		Berufs-aufbau S.		Berufs grund-bil.jr	
	türk.	ausl.	türk	ausl.	türk.	ausl	türk.	ausl.	tür.	aus	tür.	aus	tür	aus
1970/71	508	813	.	.	24	97	24	290	2	258	3	21		
1971/72	.	.	.	.	30	120	29	355	4	247	1	3		
1972/73	1339	1842	7	46	39	122	43	364	2	360				
1973/74	1525	2606	14	94	63	137	34	352	15	422			4	15
1974/75	1784	2446	15	102	84	176	83	392	17	345			3	10
1975/76	1603	2145	37	125	74	179	18	164	11	303			16	27
1976/77	1642	2130	49	133	69	135	11	152	12	289			23	38

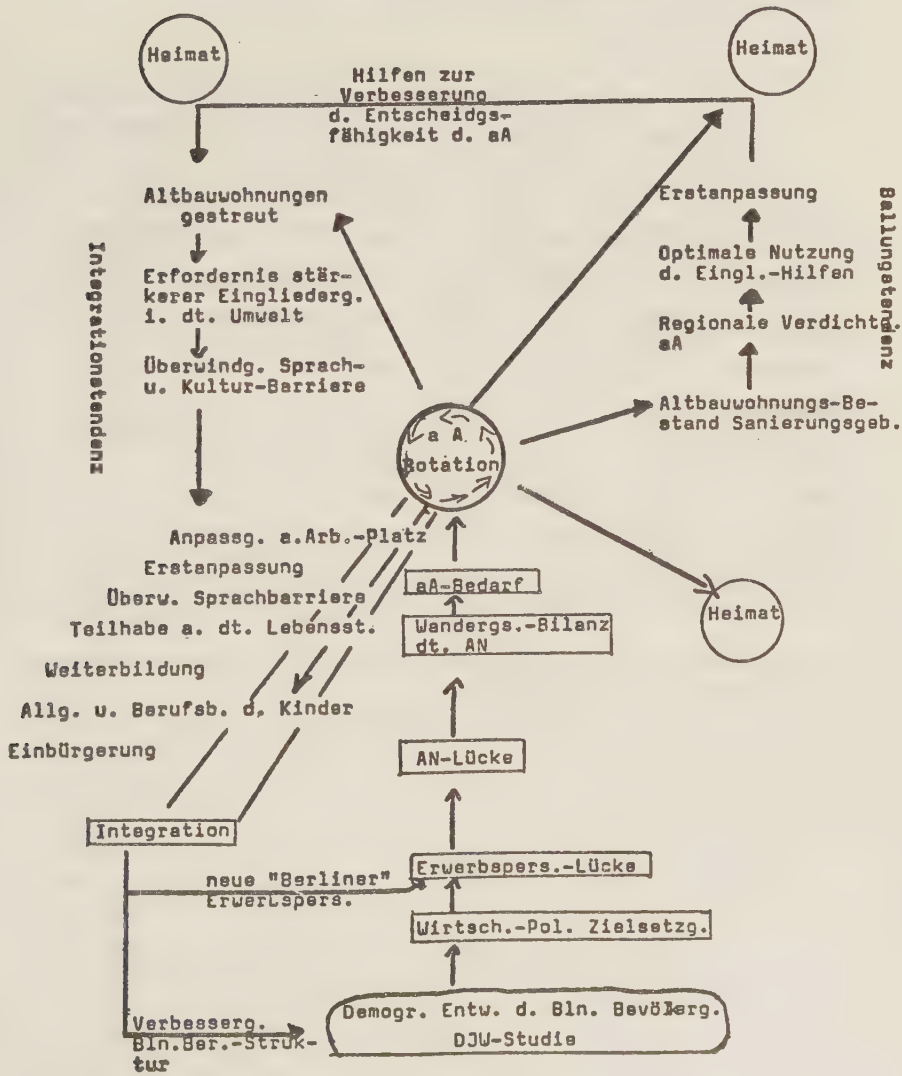
Anhang zu 1.1.3.

Die Entwicklung der Zahl türkischer Schüler in Berliner berufsbildenden Schulen vom Schuljahr 1970/71 bis 1976/77

Jahr	Berufs-schule		Berufsfach schule		Fachober-schule		Fach-schule		Schul.d. Ges.wes.		Berufs-aufbau S.		Berufs-grund-bil.jr.	
	türk.	ausl.	türk	ausl.	türk.	ausl	türk	ausl.	tür.	aus	tür.	aus	tür.	aus.
1970/71	508	813	.	.	24	97	24	290	2	258	3	21		
1971/72	.	.	.	.	30	120	29	355	4	247	1	3		
1972/73	1339	1842	7	46	39	122	43	364	2	360				
1973/74	1525	2606	14	94	63	137	34	352	15	422			4	15
1974/75	1784	2446	15	102	84	176	83	392	17	345			3	10
1975/76	1603	2145	37	125	74	179	18	164	11	303			16	27
1976/77	1642	2130	49	133	69	135	11	152	12	289			23	38

Anlage 4

Modell B
"Bedarfsorientiertes Integrationsmodell" (Mischmodell)



Anhang I.1.4.a.

Deutsche und ausländische Schüler allgemeinbildender Schulen in Berlin (West) 1970 und 1976 nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten;in absoluten Zahlen

	Schüler insgesamt		Darunter an Grundschule		Hauptschule		Gesamtschule	
	1970	1976	1970	1976	1970	1976	1970	1976
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Deutsche	210491	235591	131712	121661	17924	17542	5535	22529
Türken	2801	12535	2276	8729	447	2812	-	138
Jugosl.	341	2067	279	1570	43	247	630	898
Griechen	475	952	417	649	36	124		
Briten	329	469	229	250	15	40		
Franzosen	303	472	58	137	3	9		
Amerikan.	816	1128	234	361	5	25		
Sonstige	1280	2995	928	2028	52	182		
Zusammen	216836	256209	136133	135385	18525	20979	6165	23565

Quelle: Statistisches Landesamt Berlin; Berliner Statistik, 32. Jahrgang, 4/78, s.86.

Anhang II.2.3.a. N = 179

Berufsposition der Mütter in Berlin im Vergleich zum Stadtteil (in Prozent)

Berufsposition	Stadtteil		
	Wedding	Kreuzberg	Neukölln
Hausfrau	21.6	17.0	22.9
Fabrikarb.	51.6	53.2	45.7
Putzfrau	24.7	25.5	31.4
sonstige	2.1	4.3	-
Insgesamt	100.0	100.0	100.0

Anhang II.2.3.b. N = 181

Berufsposition der Väter in Berlin im Vergleich zum Stadtteil (in Prozent)

Berufsposition	Stadtteil		
	Wedding	Kreuzberg	Neukölln
Bauarbeiter	24.2	19.1	25.7
Fabrikarbeiter	23.2	38.3	22.9
Facharbeiter	27.3	34.0	20.0
Handwerker	11.1	-	11.4
sonstige	14.2	8.6	20.0
Insgesamt	100.0	100.0	100.0

Anhang II.2.4.a. N = 187

Mietausgabe bei den türkischen Familien (in Prozent)

Miete	%
100-150 DM.	68
151-200 DM.	22
201-250 DM.	5
251-300 DM.	1
301-400 DM.	4
Insgesamt	100.0

Anhang II.2.4.b. N = 181

Mietausgabe bei den türkischen Familien im Vergleich zur Berufsposition der Mütter in Berlin (in Prozent)

Miete	Berufsposition		
	Hausfrau	Fabrikarbeiterin	Putzfrau
100-150 DM.	71.1	67.7	74.5
151-200 DM.	26.3	22.9	14.9
201-250 DM.	-	9.4	2.1
251-300 DM.	2.6	-	-
301-400 DM.	-	-	8.5
Insgesamt	100.0	100.0	100.0

Anhang II.2.4.c. N = 187

Mietausgabe bei den türkischen Familien im Vergleich zu der Berufsposition der Väter in Berlin (in Prozent)

Miete					
	Bauarb.	Fabrikarb.	Facharb.	Handw.	sonstige
100-150 DM.	72.1	77.6	50.0	100.0	61.6
151-200 DM.	27.9	18.3	20.4	-	34.6
201-400 DM.	-	4.1	29.6	-	3.8
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Chi^2 = 249.60035 $p = < 0.001$

Anhang II.3.8. N = 195

Aufenthaltsort türkischer Schüler bei der Elterntrennung während der Schulzeit in der Türkei im Vergleich zu ihrem Lebensalter (in Prozent)

Aufenthalt	Alter			
	9	10	11	12
bei Verwandten	34.1	14.3	47.5	51.7
im Internat	4.9	-	-	-
bei Mutter oder Vater	17.1	8.6	8.2	3.4
keine Antwort, da in Deutschland eingeschult.	43.9	77.1	44.3	44.8
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0

Anhang :II.4.1. N = 197

Die Einschulung türkischer Schüler in Verbindung mit ihrem Herkunftsgebiet (in Prozent)

Einschulung	Herkunftsgebiet			
	Marmara	Ägäis	Mittelanatolien	sonstige
Bundesrepublik	58.2	55.0	53.7	51.4
Türkei	41.8	45.0	46.3	48.6
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0

Chi^2 = 8.02442 p = 0.3304

Anhang :II.4.2.a. N = 185

Art der Schulklasse türkischer Schüler in Abhängigkeit von der Berufsposition der Mütter in Berlin (in Prozent).

Schul-klassenart	Beruf der Mütter			
	Hausfrau	Fabrikarb.	Putzfrau	sonstige
DRK	47.4	44.8	53.2	50.0
VBK + KBP	52.6	55.2	46.8	50.0
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0

Chi^2 = 0.90272 p = 0.8248

Anhang :II.4.2.b. N = 187

Art der Schulklasse türkischer Schüler in Abhängigkeit von der Berufsposition der Väter in Berlin (in Prozent)

Schul-klassenart	Beruf der Väter				
	Bauarb.	Fabrikarb.	Facharb.	Handw.	sonstige
DRK	44.2	55.1	46.3	26.7	50.0
VBK + KBP	55.8	44.9	53.7	73.3	50.0
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Chi^2 = 7.09873 p = 0.4187

Anhang :II.4.3.a. N = 184

Kindergartenbesuch türkischer Schüler in Abhängigkeit von der Berufsposition ihrer Mütter (in Prozent)

Kindergarten-besuch	Berufsposition			
	Hausfrau	Fabrikarb.	Putzfrau	sonstige
ja	28.9	25.3	21.3	-
nein	71.1	74.7	78.7	100.0
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0

Chi^2 = 2.00047 p = 0.5723

Anhang :II.4.3.b. N = 184

Vorklassenbesuch türkischer Schüler in Abhängigkeit von der Berufsposition ihrer Mütter (in Prozent)

Vorklassen-besuch	Berufsposition			
	Hausfrau	Fabrikarb.	Putzfrau	sonstige
ja	39.5	34.7	31.9	25.0
nein	60.5	65.3	68.1	75.0
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0

Chi^2 = 0.70787 p= 0.8714

Anhang :II.4.4.a. N = 186

Kindergartenbesuch türkischer Schüler in Abhängigkeit von der Berufsposition ihrer Väter (in Prozent)

Kindergarten-besuch	Berufsposition				
	Bauarb.	Fabrikarb.	F$_a$charb.	Handw.	sonstige
ja	25.6	26.5	24.5	26.7	19.2
nein	74.4	73.5	75.5	73.3	80.8
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Chi^2 = 0.76248 p = 0.9978

Anhang :II.4.4.b. N = 185

Vorklassenbesuch türkischer Schüler in Abhängigkeit von der Berufsposition ihrer Väter (in Prozent)

Vorklassen-besuch	Berufsposition				
	Bauarb.	Fabrikarb.	Facharb.	Handw.	sonstige
ja	38.1	34.7	37.7	13.3	34.6
nein	61.9	65.3	62.3	86.7	65.4
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Chi^2 = 5.89197 p = 0.5524

Anhang :II.5.1. N = 168

Das deutsche Sprachniveau der Schüler im Schreiben nach Lehrerbewertungen in Abhängigkeit vom Lebensalter(in Prozent)

Sprachniveau	Lebensalter			
	9	10	11	12
gut	48.6	51.5	24.1	31.0
ausreichend	40.0	33.3	39.7	35.7
ungenügend	11.4	15.2	36.2	33.3
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0

Chi^2 = 14.05534 p = 0.0290

Anhang :II.5.2. N = 200

Das deutsche Sprachniveau der Schüler im Schreiben nach Lehrerbewertungen in Abhängigkeit von der Geschlechtsstruktur (in Prozeht)

Sprachniveau	Geschlecht	
	W	M
gut	60.2	59.9
ausreichend	18.4	24.5
ungenügend	21.4	15.6
Insgesamt	100.0	100.0

Chi^2 = 9.07260 p = 0.3362

Anhang :II.5.3. N = 143

Das deutsche Sprachniveau der Schüler im Schreiben nach Lehrerbewertungen in Abhängigkeit von der Wohnungssituation
6 in Prozent)

Sprachniveau	Wohnungssituation		
	1 Zimmer	2 Zimmer	3 Zimmer
gut	14.8	44.7	35.3
ausreichend	63.0	31.8	41.2
ungenügend	22.2	23.5	23.5
Insgesamt	100.0	100,0	100.0

Chi^2 = 11.70046 p = 0.0690

Anhang :II.5.4. N = 198

Das deutsche Sprachniveau der Schüler im Schreiben nach Lehrerergebnissen und Schülerselbsteinschätzungen (in Prozent)

Sprachniveau nach Testergebnissen	Sprachniveau nach Schülerselbsteinsch.	
	ganz gut	ziemlich schlecht
gut	65.3	50.7
ausreichend	19.	26.
ungenügend	15.7	23.3
Insgesamt	100=121	100=77

Chi^2 = 5.42067 p = 0.7118

Anhang :II.7.1. N = 195

Deutsche Spielfreunde türkischer Schüler in der Schule in Abhängigkeit von ihrem Lebensalter (in Prozent)

Ich spiele mit deutschen Kindern	Lebensalter				%
	9	10	11	12	
oft	41.5	37.1	34.4	43.1	39.
selten	58.5	62.9	65.6	56.9	61.
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Chi^2 = 1.10244 p = 0.7765

Anhang :II.7.2. N = 185

Deutsche Spielfreunde türkischer Schüler innerhalb der Schule in Abhängigkeit von der Berufsposition ihrer Mütter (in Prozent)

ich spiele mit deutschen Kindern	Berufsposition			
	Hausfrau	Fabrikarb.	Putzfrau	sonstige
oft	39.5	49.0	55.3	50.0
selten	60.5	51.0	44.7	50.0
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0

Chi^2 = 2.12421 p = 0.5470

Anhang : II.7.3. N = 172

Deutsche Sprachkenntnisse türkischer Schüler im Schreiben (nach Lehrerbewertungen) in Abhängigkeit von ihren deutschen Spielfreunden in der Schule (in Prozent)

Sprachniveau im Schreiben (Lehrerbew.)	Ich spiele mit deutschen Kindern			
	oft		selten	
	in d.Schule	in d.Schul	außer.d.S.	außerh.d.S.
gut	42.4	31.1	34.5	36.4
ausreichend	45.5	32.1	46.4	28.4
ungenügend	12.1	36.8	19.0	35.2
Insgesamt	100.0 N=66	100.0 N=106	100.0 N=84	100.0 N=88

Für Variable "deutsche Spielfreunde innerhalb der Schule":
Chi^2 = 12.47924 p = 0.0020
Für Variable "deutsche Spielfreunde außerhalb der Schule":
Chi^2 = 7.90853 p = 0.0192

Anhang: II.7.4 N = 200

Das deutsche Sprachniveau türkischer Schüler im Schreiben (nach Testergebnissen) in Abhängigkeit von ihren deutschen Spielfreunden in der Schule (in Prozent)

Sprachniveau im Schreiben (Testergebn.)	Ich spiele mit deutschen Kindern			
	oft		selten	
	in d.Schule	in d.Schule	außer.d.S.	außerh.d.S.
gut	67.5	55.3	62.2	57.8
ausreichend	24.7	19.5	25.5	17.7
ungenügend	7.8	25.2	12.3	24.5
Insgesamt %	100.0	100.0	100.0	100.0
N	N=77	N=123	N= 98	N=102

Für Variable "deutsche Spielfreunde innerhalb der Schule":
Chi^2 = 18.89953 p = 0.0154
Für Variable "deutsche Spielfreunde außerhalb der Schule":
Chi^2 = 8.52238 p = 0.3842

Tabelle :II.7.5. N = 200

Das deutsche Sprachniveau türkischer Schüler im Schreiben (nach Testergebnissen) in Abhängigkeit von der Angabe ihren deutschen Freunden (in Prozent)

Sprachniveau im Schreiben (nach Testerg.)	Freundenamen	
	angegeben	nicht angegeben
gut	64.7	44.7
ausreichend	21.5	21.3
ungenügend	13.8	34.
Insgesamt	100.0 N=153	100.0 N=47

Chi^2 = 20.76872 p = 0.0078

Tabelle :II.7.6. N = 172

Das deutsche Sprachniveau türkischer Schüler im Schreiben (nach Lehrerbewertungen) in Abhängigkeit der Angabe von ihren deutschen Freunden (in Prozent)

Sprachniveau im Schreiben (Lehrerbew.)	Freundenamen	
	angegeben	nicht angegeben
gut	39.1	25.0
ausreichend	38,3	34.1
ungenügend	22.7	40.9
insgesamt	100.0 N=128	100.0 N= 44

Chi^2 = 5.97266 p = 0.0505

GRUNDAUSZÄHLUNG FÜR UNTERSUCHUNG " TÜRKISCHE SCHÜLER AN BERLINER GRUNDSCHULEN

ALTER	Abs.	%
9.Lebensjahr	41	20
10.Lebensjahr	35	18
11.Lebensjahr	61	31
12.Lebensjahr	58	29
13.Lebensjahr	1	1
keine Angabe	4	2
GESCHLECHT		
Weiblich	98	49
Männlich	102	51
GEBURTSORT		
Marmara	55	27
Aegaeis	40	20
Mittelmeer	12	6
Schwarzes Meer	14	7
Mittelanatolien	67	33
Ostanatolien	7	3
Südostanatolien	3	1
Deutschland	2	1
JETZIGE SCHULKLASSENART		
Schüler in DRK	100	50
Schüler in AK	100	50
SCHÜLERAUFENTHALT		
Seit 0-3 Jahren in Deutschland	56	28
Seit 4 Jahren und länger	140	70
keine Angabe	4	2
EINREISEALTER		
1 - 5	51	25
6 - 7	74	37
8 - 9	44	22
10-11	25	13
12 und älter	2	1
keine Angabe	4	2

EINREISEJAHR	Abs.	%
Ich bin nach Berlin im Jahre ... im Monat ... gekommen.(Fr.1.1.)		
1966	1	1
1968	6	3
1969	34	17
1970	47	23
1971	26	13
1972	24	12
1973	32	16
1974	14	7
1975	11	6
1976	1	1
keine Angabe	4	2
Januar	10	5
Februar	6	3
März	4	2
April	4	2
Mai	2	1
Juni	5	2
Juli	14	7
August	15	7
September	27	14
Oktober	8	4
November	4	2
Dezember	2	1
keine Angabe	99	49
EINSCHULUNG IN DER TÜRKEI		
Bevor ich nach Deutschland kam, war ich bereits in der Türkei in der Schule. (Fr.1.1a.)		
Ja	96	48
Nein	103	51
keine Angabe	1	1

... Jahre war ich in der Türkei in der Schule. (Fr.1.2b.)	Abs.	%
1 Jahr	28	14
2 Jahre	20	10
3 Jahre	25	13
4 Jahre	12	6
5 Jahre	3	1
6 Jahre	2	1
7 Jahre	2	1
keine Angabe	6	3

EINSCHULUNG IN DER TÜRKEI/IN DEUTSCHLAND

Ich bin zuerst in Deutschland in die Schule gekommen, aber ich war zwischendurch in der Türkei in der Schule. (Fr.1.3a.)		
Ja	11	6
Nein	188	94
keine Angabe	1	1

... Jahre war ich in der Türkei in der Schule. (Fr.1.3b.)		
1 Jahr	7	3
2 Jahre	4	2
trifft nicht zu	189	95

EINSCHULUNG IN DEUTSCHLAND

Ich bin zuerst in Deutschland in die Schule gekommen und war seither immer in einer deutschen Schule. (Fr.1. 4a.)		
Ja	103	51
Nein	96	48
keine Angabe	1	1

Seit ... Jahren bin ich in der deutschen Schule. (Fr.1.4b.)		
1 Jahr	3	1
2 Jahre	2	1
3 "	11	6
4 "	22	11
5 "	28	14
6 "	29	14
7 "	8	4
keine Angabe	1	1

TÜRKISCHER AUFENTHALT OHNE ELTERN	Abs.	%
(Diese Frage nur beantworten, wenn du bereits in der Türkei in der Schule warst.) Während meines Schulbesuches in der Türkei habe ich: (Fr.1.5a.)		
ohne meine Mutter gelebt	18	9
ohne meinen Vater gelebt	27	14
ohne Eltern gelebt	54	27
Entfällt	101	51

TÜRKISCHER AUFENTHALT OHNE MUTTER (Fr.1.5a.)		
1 Jahr	26	13
2 Jahre	16	8
3 "	13	7
4 "	9	5
5 "	4	2
6 "	4	2
Entfällt	128	64

TÜRKISCHER AUFENTHALT OHNE VATER (Fr.1.5a.)		
1 Jahr	20	10
2 Jahre	12	6
3 "	14	7
4 "	10	5
5 "	14	7
6 "	9	4
Entfällt	119	59

TÜRKISCHER AUFENTHALTSORT		
Als meine Eltern schon in Deutschland arbeiteten habe ich in der Türkei: (Fr.1.5b.)		
bei Verwandten gewohnt	79	40
im Internat "	2	1
bei Mutter oder Vater gewohnt	18	9
Entfällt	101	51

AUFENTHALTSDAUER BEI VERWANDTEN (Fr.1.5b.)		
1 Jahr	23	11
2 Jahre	19	9
3 "	16	8
4 "	8	4
5 "	5	2
6 "	7	3
keine Angabe	3	2
Entfällt	121	50

DEUTSCHER AUFENTHALT OHNE ELTERN	Abs.	%
Während meines Schulbesuches in Deutschland habe ich: (Fr.1.6)		
ohne meine Mutter gelebt	4	2
ohne meinen Vater gelebt	12	6
Entfällt	184	92
KINDERGARTENBESUCH		
Ich bin in Deutschland in den Kindergarten gegangen. (Fr.1.7a.		
Ja	46	23
Nein	153	76
keine Angabe	1	1
K.BESUCHSDAUER (Fr.1.7b.)		
1 Jahr	18	9
2 Jahre	7	4
länger als 2 Jahre	8	4
keine Angabe	12	6
Entfällt	153	77
KINDERGARTENFREUNDE		
In diesem Kindergarten war ich mit vielen deutschen Kindern zusammen. (Fr.1.8.)		
Ja	43	22
Nein	4	2
Entfällt	153	76
VORKLASSENBESUCH		
Ich habe in Deutschland die Vorklasse besucht. (Fr.1.9.)		
Ja	64	32
Nein	134	67
keine Angabe	2	1
VORKLASSENFREUNDE		
In dieser Vorklasse hatte ich : (Fr.1.10.)		
nur deutsche Freunde	11	6
nur türkische Freunde	15	7
deutsche und türkische Freunde	40	20
Entfällt	134	67

ART DER BISHERIGEN SCHULKLASSE 1	Abs.	%
In Deutschland war ich schon einmal in einer türkischen . (Fr.1.11a.)		
Ja	84	42
Nein	116	58
ART DER BISHERIGEN SCHULKLASSE 2		
Ich war schon einmal in einer deutschen Klasse(Fr.1.11b)		
Ja	182	91
Nein	18	9
SCHULWECHSEL		
Ich habe in Deutschland .. mal die Schule gewechselt. (Fr.1.12.)		
1 mal	49	24
2 mal	6	3
3 mal	1	1
kein Schulwechsel	144	72
DEUTSCH VERSTEHEN (SCHÜLER)(Fr.1.13.)		
Ich kann Deutsch ziemlich sclecht verstehen.	63	32
Ich kann Deutsch ganz ordentlich verstehen.	136	68
keine Angabe	1	1
DEUTSCH SPRECHEN (SCHÜLER) (Fr.1.14.)		
Ich kann Deutsch ziemlich schlecht sprechen	55	27
Ich kann mich auf Deutsch ganz gut verständigen.	141	70
keine Angabe	4	2
DEUTSCH SCHREIBEN (SCHÜLER) (Fr.1.15.)		
Ich kann Deutsch ziemlich schlecht schreiben.	77	39
Ich kann Deutsch ganz ordentlich schreiben.	121	60
keine Angabe	2	1
TÜRKISCH VERSTEHEN (SCHÜLER) (Fr.1.16.)		
Ich kann Türkisch ziemlich schlecht verstehen.	29	14
Ich kann Türkisch ganz ordentlich verstehen.	171	85
TÜRKISCH SPRECHEN (SCHÜLER) (Fr.1.17.)		
Ich kann Türkisch ziemlich schlecht sprechen.	32	16
Ich kann mich auf Türkisch ganz gut verständigen.	168	84

TÜRKISCH SCHREIBEN (SCHÜLER) (Fr.1.18.)	Abs.	%
Ich kann Türkisch ziemlich schlecht schreiben.	58	29
Ich kann Türkisch ganz ordentlich schreiben.	141	70
keine Angabe	1	1

BERUFSWUNSCH S		
Ich möchte folgenden Beruf ergreifen: (Fr.1.19.)		
Arbeiter	-	-
Handwerker und Facharbeiter	40	20
Beamter	65	32
Akademiker	81	40
keine Angabe	14	7

BERUFSWUNSCH E		
Meine Eltern sagen, ich soll folgenden Beruf ergreifen: (Fr.1.2o.)		
Arbeiter	-	-
Handwerker und Facharbeiter	27	14
Beamter	39	19
Akademiker	83	41
keine Angabe	1	1
Frei gestellt	20	10

AUFSTEHEN		
Wenn ich hier in die Schule gehe, stehe ich um .. Uhr auf. (Fr.1.21.)		
Um 5 oo Uhr	2	1
Um 5 3o Uhr	2	1
Um 6 oo Uhr	34	17
Um 6 3o Uhr	36	18
Um 7 oo Uhr	95	48
Um 7 3o Uhr	25	13
Später	3	2
keine Angabe	3	1

ZUR SCHULE GEHEN	Abs.	%
Um ... Uhr gehe ich in die Schule.(Fr.1.22.)		
Um 6 3o Uhr	2	1
Um 7 oo Uhr	9	5
Um 7 3o Uhr	102	51
Um 7 45 Uhr	32	16
Um 8 oo Uhr	46	23
Später	6	3
keine Angabe	3	2
MUTTERS VORHERGEHEN		
Morgens geht meine Mutter meistens zur Arbeit, bevor ich in die Schule gehe. (Fr.1.23.)		
Ja	126	63
Nein	74	37
FRÜHSTÜCK		
Ich muß mir das Frühstück selbst machen.(Fr.1.24.)		
Ja	136	68
Nein	64	32
NACHMITTAGS ZU HAUSE		
Ich bin nachmittags oft zu Hause.		
Ja	95	48
Nein	105	52
TÜRKISCHER UNTERRICHT		
Ich gehe nachmittags manchmal zum türkischen Unterricht. (Fr.1.26.)		
Ja	93	47
Nein	107	53
KORANUNTERRICHT		
Ich gehe nachmittags manchmal zum Koranunterricht. (Fr.1.27,)		
Ja	25	13
Nein	175	88

JUGENDHEIM	Abs.	%
Ich gehe nachmittags manchmal ins Jugendheim. (Fr.1.28.)		
Ja	27	14
Nein	173	86
BÜCHEREI		
ICH gehe nachmittags manchmal in die Bibliothek. (Fr.1.29.)		
Ja	101	51
Nein	99	49
HAUSBESUCH ZU DEUTSCHEN		
Ich gehe nachmittags gelegentlich zu meinen deutschen Freunden nach Hause. (Fr.1.30.)		
Ja	57	28
Nein	143	72
MIT DEUTSCHEN SPIELEN STR		
Ich spiele nachmittags oft mit deutschen Kindern auf der Straße. (Fr.1.31.)		
Ja	98	49
Nein	102	51
HAUSBESUCH ZU TÜRKEN		
Ich gehe nachmittags gelegentlich zu meinen türkischen Freunden nach Hause. (Fr.1.32.)		
Ja	135	67
Nein	64	32
keine Angabe	1	1
MIT TÜRKEN SPIELEN STR		
Ich spiele nachmittags oft mit türkischen Kindern auf der Straße .(Fr.1.33.)		
Ja	105	52
Nein	95	48
VATERS DEUTSCHKENNTNISSE (Fr.1.34.)		
Mein Vater kann nicht besonders gut Deutsch	113	56
Mein Vater kann ganz gut Deutsch	84	42
keine Angabe	3	1

MUTTERS DEUTSCHKENNTNISSE (Fr.1.35.)	Abs.	%
Meine Mutter kann nicht besonders gut Deutsch.	135	67
Meine Mutter kann ganz gut Deutsch.	65	32
VATERS SCHULBESUCH		
Mein Vater hat eine Schule besucht.(Fr.1.36.)		
Ja	164	82
Nein	34	17
keine Angabe	2	1
VATERS BILDUNGSSTAND		
Wenn dein Vater eine Schule besucht hat, welche Schule hat er zuletzt besucht? (Fr.1.37.)		
Grundschule	118	59
Mittelschule	30	15
Realschule	6	3
Gymnasium	10	5
Hochschule	2	1
Entfällt	34	17
MUTTERS SCHULBESUCH		
Meine Mutter hat die Schule besucht .(Fr.1.38.)		
Ja	120	60
Nein	80	40
MUTTERS BILDUNGSSTAND		
Wenn deine Mutter eine Schule besucht hat, welche Schule hat sie zuletzt besucht? (Fr.1.39.)		
Grundschule	90	45
Mittelschule	20	10
Realschule	5	2
Gymnasium	3	1
Hochschule	2	1
Entfällt	80	40
GESCHWISTERZAHL		
Ich habe ... Geschwister.(Fr.1.40a.)		
keine	13	7
1	47	23
2	49	24
3	42	21
4	27	14
5 und mehr	18	9
keine Angabe	4	2

ÄLTERE GESCHWISTER	Abs.	%
Ich habe ... ältere Geschwister.(Fr.1.40b.)		
1	62	31
2	44	22
3	20	10
4	4	2
5	1	1
Entfällt	67	33
keine Angabe	2	1

GESCHWISTERS GRUNDSCHULBESUCH		
Ich habe Geschwister, die Grundschule besuchen.(Fr.1.41.)		
Ja	107	53
Nein	90	45
keine Angabe	3	1

GESCHWISTERS HÖHERER SCHULBESUCH		
Ich habe Geschwister, die die Höhere Schule besuchen.(Fr.1.42)		
ja	94	47
Nein	106	53

GESCHWISTERS DEUTSCHKENNTNISSE		
Meine älteren Geschwister können nicht besonders gut Deutsch (Fr.1.43.)	43	22
Meine älteren Geschwister können ganz gut Deutsch.	90	45
Entfällt	67	33

HAUSARBEITENHILFE				
Bei meinen Hausarbeiten für die Schule helfen mir - manchmal: (Fr.1.44.)	Ja		Nein	
meine älteren Geschwister	78	39	122	61
meine deutschen Freunde	18	9	182	91
unser Nachbar	38	19	162	81
meine Eltern	85	42	115	58

TESTERGEBNISSE		
Ich schreibe hier einige eutsche Sätze, die ich letzte Woche gelernt habe:(Fr.1.45.)		
gut	120	60
ausreichend	43	22
ungenügend (s.154)	37	18

NACHBARN	Abs.		%	
In unserer Nachbarschaft wohnen:(Fr.1.46.)	j a		N e i n	
Deutsche	140	70	60	30
Türken	185	92	15	7
Jugoslawen	49	24	151	76
Italiener	12	6	188	94
Griechen	14	7	186	93
Andere Nachnarn	36	18	164	82

HAUSHALTSHILFE (Fr.1.47.)		
Ich helfe oft im Haushalt	90	45
Ich helfe manchmal im Haushalt	104	52
Ich helfe nie im Haushalt	6	3

GESCHWISTER BEAUFSICHTIGEN (Fr.1.48,)		
Ich muß meine kleinen Geschwister oft beaufsichtigen	61	31
" " " " " nur selten "	83	41
Entfällt	56	28

EINKAUFEN (Fr.1.49.)		
Ich gehe oft für meine Mutter einkaufen.	96	48
Ich gehe selten für meine Mutter einkaufen.	104	52

DOLMETSCHERROLLE		
Ich helfe zu Hause manchmal, wenn jemand gebraucht wird, der Deutsch kann. (Fr.1.50.)		
Ja	150	75
Nein	50	25

FERNSEHEN		
Abends sehe ich manchmal fern.(Fr.1.51.)		
Ja	193	97
Nein	7	3

BÜCHER LESEN				
Außerhalb der Schule lese ich manchmal:(Fr.1.52.)	J a		N e i n	
Deutsche Schulbücher	178	89	22	11
Türkische Schulbücher	150	75	50	25
Deutsche Kinderbücher	118	59	82	41

DEUTSCHE MUSIK (Fr.1.53.)	Abs.	%
Ich höre oft deutsche Musik	124	62
Ich höre selten deutsche Musik	76	38
TÜRKISCHE MUSIK (Fr.1.54.)		
Ich höre oft türkische Musik	130	65
Ich höre selten türkische Musik	70	35
RADIOPROGRAMME		
Ich höre oft türkische Radioprogramme	101	51
Ich höre selten türkische Radioprogramme	99	49

GERÄTE

Wir haben zu Hause : (Fr.1.56.)	Ja		Nein	
Fernsehen	196	98	4	2
Tonband	187	93	13	7
Radio	195	97	5	2
Plattenspieler	143	72	57	28
Kühlschrank	199	99	1	1
Waschmaschine	170	85	30	15
Auto	79	40	121	60

MIT DEUTSCHEN SPIELEN SCH (Fr.1.57.)		
In der Schule spiele ich oft mit deutschen Kindern.	77	39
" " " " " selten " " " .	123	61
MIT TÜRKEN SPIELEN SCH (Fr.1.58)		
In der Schule spiele ich oft mit türkischen Kindern.	152	76
" " " " " selten " " " .	48	24

FREUNDENAMEN	angegeben		Nicht a.	
Ich habe deutsche Freunde.Sie heißen:(Fr.1.59a)	153	76	47	23
Ich habe in Berlin türkische Freunde. Sie heißen: (Fr.1.59b)	192	96	8	4
Ich habe ausländische Freunde.Sie heißen: (Fr.1.59c.)	155	77	45	22
KLASSENWUNSCH (Fr.1.60a.)				
Ich will am liebsten in die deutsche Klasse gehen.	112		56	
Ich will am liebsten in die türkische Klasse gehen.	88		44	

WAHLGRUND FÜR DRK (Fr.1.60a.)	Abs.	%
Deutsch (besser) lernen	51	25
Ich kann Deutsch	21	11
Ich verstehe mich besser	12	6
Meine Eltern wollen	4	2
Ich will Englisch lernen	5	2
Ich will studieren	1	1
Andere Gründe	12	6
Ich weiß nicht	6	3
Entfällt	88	44
WAHLGRUND FÜR AK (Fr.1.60b.)		
Türkisch (lesen,schreiben) lernen	16	8
Ich kann Türkisch/ meine Muttersprache	14	7
Ich verstehe mich besser	19	9
Meine Eltern wollen	1	1
Ich will Deutsch und Türkisch lernen	2	1
Ich will studieren (in der Türkei)	12	6
Andere Gründe	16	8
Wir gehen zurück	2	1
Ich weiß nicht	6	3
Entfällt	112	56
SCHULWUNSCH		
Ich würde lieber in Deutschland die Schule weiterbesuchen. (Fr.1.61.)	98	49
Ich würde lieber in der Türkei die Schule weiter besuchen.	93	47
keine Angabe	9	5
AUFENTHALTSWUNSCH		
... , wollen Sie noch in Deutschland bleiben?		
Ja (Fr.2.1.)	151	81
Ja, aber ich kann nicht	14	7
Nein	22	12

BLEIBEN KÖNNEN	Abs.	%
Und wie lange glauben Sie, daß Sie noch in Berlin bleiben Können ? (Fr.2.2a.)		
Weniger als ein Jahr	9	5
1-2 Jahre	38	19
3-4 Jahre	42	22
5 Jahre	36	19
Für immer	6	3
Ich weiß nicht	22	13
Entfällt	36	19

BLEIBEN WOLLEN		
Wenn es keine Beschränkung gäbe, wie lange wollen Sie dann in Berlin Bleiben ? (Fr.2.2b.)		
Weniger als ein Jahr	15	8
1-2 Jahre	26	14
3-4 Jahre	35	19
5 Jahre	51	27
Für immer	4	2
Ich weiß noch nicht	56	30

AUSWANDERUNGSZEIT		
Wann sind Sie mit dem Ziel "Arbeit" nach Berlin gekommen? (Fr.2.3.)		
Vor 1968	18	10
1969 -1971	103	55
1972 -1974	66	35
1975	-	-

AUSWANDERUNGSLAND		
Woher sind Sie nach Berlin gekommen ? (Fr.2.4.)		
Unmittelbar aus der Türkei	125	67
Aus einem anderen Bundesland	54	29
Aus anderen europäischen Ländern	8	4

EINWANDERUNGSART (Fr.2.5.)		
Auf welche Weise sind Sie nach Berlin gekommen?		
Durch die Anstalt für Arbeit u.Arb.verm. in Istanbul	132	71
Durch die pers.Anforderung v. e. deutschen Betrieb	39	21
Erst als "Tourist"	14	7
Erst als Student oder Schüler	2	1

AUSWANDERUNGSGRUND

Als Sie in der Türkei waren, warum wollten Sie im Ausland arbeiten? Sagen Sie mir für jeden Grund auf dieser Liste, ob er für Sie sehr wichtig, wichtig, etwas wichtig, unwichtig war. (Fr.2.6.)

	sehr w.		wichtig		etw. w.		unwich.	
Finanzielle Schwierigkeiten	45	24	95	51	30	16	17	9
Geld sparen	76	41	88	47	23	12	--	
Arbeitsplatzmangel	9	5	79	42	61	33	38	20
Studium	4	2	3	2	6	3	174	93
Schulden zurückzahlen	28	15	24	13	61	33	74	40
Berufs- und Weiterbildung	23	12	63	34	14	7	87	47

	Ja		Nein	
Anderes (nennen)	2	1	185	99

EINWANDERUNGSGRUND FÜR BERLIN

Warum sind Sie gerade nach Berlin gekommen, um hier zu arbeiten? Sagen Sie mir für jeden Satz der Liste 7 ob er für Sie zutrifft oder nicht zutrifft. (Fr.2.7.)

	Ja		Nein	
Weil ich durch türkische Anstalt hier vermittelt wurde.	105	56	82	44
Weil ich in Berlin Verwandte oder Bekannte habe	111	59	76	41
Weil es in Berlin bessere Arbeitsplätze gibt als anderswo in der B.R.D.	96	51	91	49
Weil ich für die gleiche Arbeit mehr als in der B.R.D. verdiene.	73	39	114	61
Weil viele Türken in Berlin arbeiten und ich leicht Kontakte anknüpfen kann.	35	19	152	81
Weil es in Berlin türkische Geschäfte und Lokale gibt.	16	9	171	91
Weil ich in einer Großstadt leben wollte.	76	41	111	59
Weil ich nur in Berlin Arbeit finden konnte.	76	41	111	59
Andere Gründe	12	6	175	94

MUTTERS BERUF T

Bitte geben Sie an, welcher Gruppe auf dieser Liste Sie in der Türkei am ehesten angehörten ? (Fr.2.8a.)

Hausfrau	157	84
Fabrikarbeiterin	10	5
Putzfrau	5	3
Krankenschwester u.a.	4	2

	Abs.	%
Verkäuferin, u.a.	7	4
Verwaltungsangestellte, u.a.	-	-
Lehrerin, u.a.	4	2
Andere Berufe	-.	-

MUTTERS BERUF B

Und welcher Gruppe gehören Sie hier in Berlin an ? (Fr.2.8b.)

Hausfrau	38	20
Fabrikarbeiterin.	96	51
Putzfrau	47	25
Krankenschwester, u.a.	4	2
Verkäuferin, u.a.	2	1
Verwaltungsangestellte	-	-
Lehrerin, u.a.	-	-
Andere Berufe	-	-

VATERS BERUF

(Für Vater) Bitte geben Sie an, welcher der Berufsgruppen auf dieser Liste Ihr Beruf in der Türkei am ähnlichsten war ? (Fr.2.9a.)

	in der Türkei		in Berlin	
Landarbeiter	70	37	15	8
Bauarbeiter, u.a.	18	10	43	23
Fabrikarbeiter	16	9	49	26
Kraftfahrer	17	9	5	3
Facharbeiter	10	5	54	29
Handwerker , u.a.	47	25	15	8
Lehrer, u.a.	3	2	1	1
Verwaltungsangestellter, u.a.	6	3	5	3
Andere Berufe	-	-	-	-

BESCHÄFTIGUNGSART

Wie waren Sie beschäftigt, als Sie sich entschlossen die Türkei zu verlassen ? Was auf dieser Liste trifft zu ? (Fr.2. 10a). Und wie sind Sie zur Zeit in Berlin beschäftigt ? (Fr.2.10b.)

	in der Türkei		in Berlin	
Ganztagsbeschäftigt	103	55	138	74
Halbtags beschäftigt	16	9	26	14
Unregelmäßig beschäftigt	51	27	12	6
Arbeitslos	13	7	4	2
In Berufsausbildung	4	2	7	4

ZUFRIEDENHEIT MIT ARBEIT	Abs.	%
Sind Sie mit Ihrer Arbeit zufrieden ?(Fr.2.10c.)		
Sehr zufrieden	36	19
Zufrieden	89	48
Teilweise zufrieden	45	24
Nicht zufrieden	17	9

ARBEITSLOSIGKEIT IN BERLIN		
Seit wann sind Sie in Berlin arbeitslos oder unregelmäßig beschäftigt ? (fr.2.10d.)		
Seit 2 Jahren	12	6
Seit einem Jahr	8	4
Seit 6 Monaten	17	9
Seit 1 Monat oder früher	7	4
Entfällt	143	76

KINDERZAHL		
Wieviele Kinder haben Sie ? (Fr.2.11.)		
1 Kind	5	3
2 Kinder	11	6
3 Kinder	72	39
4 Kinder	50	27
5 Kinder	41	22
6 Kinder und mehr	8	4

SCHULPFLICHTIGE KINDER IN BERLIN		
Wieviele von Ihren schulpflichtigen Kindern sind in Berlin ? (Fr.2.12.)		
1 Kind	33	18
2 Kinder	71	38
3 Kinder	56	30
4 Kinder	15	8
5 Kinder	8	4
6 Kinder und mehr	4	2

ERZIEHUNGSMEINUNG RAT		
Wie denken Sie über die Kindererziehung ? Sagen Sie mir für jeden der Sätze auf dieser Liste, ob er richtig, teilweise richtig oder nicht richtig ist.(Fr.2.13.)		
Man soll den Kindern nur Ratschläge geben?		
Richtig	87	47
Teilweise richtig	80	43
Nicht richtig	2o	11

ERZIEHUNGSMEINUNG SCHLAGEN

Unter Umständen muß man die Kinder schlagen?(Fr.2.13b)	Abs.	%
Richtig	100	53
Teilweise richtig	60	32
Nicht richtig	26	14
keine Angabe	1	1

TÜRKISCHER SCHULORT

(Falls Kinder schon in der Türkei waren)

Wo lag die Schule Ihrer Kinder in der Türkei?(Fr.2.14)		
In einem Dorf	53	28
In einer Kleinstadt	17	9
In einer Stadt	11	6
In einer Großstadt (Notieren)	17	9
Entfällt	89	48

TÜRKISCHES SCHULGEBIET

(Falls Kinder schon in der Schule waren) (Fr.2.15.)

In welchem Teil der Türkei lag die Schule Ihrer Kinder?		
Marmara	40	21
Ägäis	18	10
Mittelmeerraum	5	3
Schwarzes Meer-Gebiet	7	4
Mittelanatolien	21	11
Ostanatolien	-	-
Südostanatolien	-	-
Entfällt	4	2

GRUND F KINDER NACHHOLEN

Warum wollten Sie Ihre Kinder nach Berlin holen ?
Sagen Sie mir für jeden Grund auf dieser Liste, ob er für Sie sehr wichtig, wichtig, etwas wichtig oder unwichtig war.(Fr.2.16.)

	sehr wicht.		wichtig		etw.w.		unwich.	
Keine Unterkunft	49	26	101	54	10	5	27	14
Keine Betreuung	98	52	79	42	1	1	9	5
Sehnsucht	29	16	106	57	22	12	30	17
Viel ausgeben	-	-	62	33	42	22	83	44
Unregelmäßiger Schulbesuch	1	1	99	53	12	6	75	40
Keine gute Leistung	22	12	22	12	42	22	101	54
Beruf erlernen	31	17	77	41	3	2	76	41
Kindergeld	3	2	1	1	6	3	177	95
Andere Gründe (Entf.136/73)	4	2	3	2	1	1	43	23

EINWANDERUNGSREIHE (Fr.2.17.)	Abs.	%
In welcher Reihenfolge sind Sie nach Berlin gekommen?		
Erst Ehepartner dann Ehepartnerin und dann Kinder	69	37
Erst Ehepartnerin dann Ehepartner zusammen d.Kinder	72	39
Ehepartnerin und Ehepartner zusammen dann Kinder	8	4
Ehepartner, dann Ehepartnerin mit Kindern	30	16
Ganze Familie zusammen	8	4
WOHNUNGSSUCHE W KINDER		
Mußten Sie oder müssen Sie noch wegen der Einreise Ihrer Kinder eine neue Wohnung suchen ? (Fr.2.18.)		
Ja	129	69
Nein	58	31
WOHNUNG FINDEN		
Haben Sie schon eine Wohnung gefunden ?(Fr.2.19)		
Ja	67	52
Nein	62	48
Entfällt	58	31
WOHNUNGSGRÖSSE		
Wie groß ist Ihre Wohnung ohne Küche ? (Fr.2.20)		
1 Zimmer	32	17
2 Zimmer	100	53
3 Zimmer	42	22
4 und mehr Zimmer	13	7
BAD		
Haben Sie ein Bad ? (Fr.2.20)		
Ja	68	36
Nein	119	64
MIETE (Fr.2.2o.)		
Wie teuer ist die Wohnung?		
100-150 DM.	127	68
151-200 DM.	41	22
201-250 DM.	10	5
251-300 DM.	1	1
301-400 DM.	8	4

BEZIRK	Abs.	%
Wo liegt die Wohnung ? (Fr.2.2o.)		
Wedding	99	53
Kreuzberg	47	25
Neukölln	35	19
Sonstige	6	3
WOHNUNG WEITER SUCHEN		
Suchen Sie noch weiter eine Wohnung ?(Fr.2.2o.)		
Ja	109	58
Nein	78	42
GESUCHTE WOHNUNGSGRÖSSE		
Wie groß sollte die Wohnung mindestens sein, die Sie suchen ? (Fr.2.21.)		
2 Zimmer mit Küche	62	33
3 Zimmer mit Küche	44	24
Mehr als 3 Zimmer mit Küche	3	2
Entfällt	78	42
WOHNUNG O BAD		
Würden Sie notfalls eine Wohnung auch nehmen, wenn sie kein Bad hat? (Fr.2.21.)		
Ja, notfalls	76	41
Nein, auf keinen Fall	33	17
Entfällt	78	42
HÖCHSTE AUSGABE F MIETE		
Wieviel Geld könnten Sie höchstens für eine solche Wohnung bezahlen ? (Fr.2.22.)		
100-150 DM.	53	28
151-200 DM.	33	17
201-250 DM.	12	6
251-300 DM.	11	6
Entfällt	78	42

ZUFRIEDENHEIT M KINDERN

Sind Sie zufrieden, daß Sie Ihre schulpflichtigen Kinder nach Berlin geholt haben? (Fr.2.23.)	Abs.	%
Sehr zufrieden	27	14
Zufrieden	69	37
Teilweise zufrieden	44	24
Unzufrieden	47	25

ZUFRIEDENHEIT ALLG

Wie sind Sie mit den Dingen auf dieser Liste zufrieden? Sagen Sie mir jeweils, ob Sie damit sehr zufrieden, zufrieden, teilweise zufrieden oder unzufrieden sind ?

(Fr.2.24.)	sehr zuf.		zufried.		teilw.z.		unzufr.	
Mit der Wohnsituation	2	1	74	40	75	40	36	19
Zufriedenheit mit der Schulsit.	6	3	49	26	53	28	79	42
Zufriedenh. mit außerschulischen Betreuung der Kinder	5	3	91	49	43	23	48	26

RÜCKKEHR

Überlegen Sie sich zur Zeit, mit Ihrer ganzen Familie in die Türkei zurückzugehen ? (Fr.2.24.)		
Ja	59	32
Nein	128	68

GRÜNDE F RÜCKKEHR

Aus welchen Gründen wollen Sie in die Türkei zurückkehren ? (Fr.2.24.)	Ja		Nein	
Arbeitslosigkeit in Berlin	15	8	44	24
Ausreichend Geld gespart	8	4	50	27
A.platz gefunden in der Türkei	4	2	54	29
Unzufr. mit Arbeitsplatz in Berlin	19	10	39	21
Schulprobleme der in Berlin lebenden Kinder	34	18	24	13
Nicht Verlängerung d. Aufenthaltsgebehmigung	10	5	49	26

TÜRKISCHE SCHULINFORMATION

Haben Sie sich schon in der Türkei über die deutsche Schulbildung erkundigt, bevor Sie Ihre Kinder nach Berlin geholt haben ?(Fr.2.25		
Ja	33	18
Nein	149	80
Entfällt	5	3

SCHULINFORMATIONSORT T

Wo haben Sie sich erkundigt ?(Fr.2.25.)	Abs. Ja	% Ja	Abs. Nein	% Nein	Abs. Entf.	% Entf.
In der Anstalt f. Arbeit u. Arbeitervermittlung	5	3	28	15	154	82
Im Ministerium für Nationale Erziehung	7	4	26	14	154	82
In einem Schulamt f. Ihre Stadt	13	7	20	11	154	82
In einem Schulamt f. Ihre Kleinstadt	6	3	27	14	154	82
In der Schule, wo Ihre Kinder waren	15	8	18	10	154	82
Durch einen Lehrer o. andere Bekannte	12	6	21	11	154	82
Anderswo	-		33	18	154	82

GESPRÄCH FÜHREN

Können Sie in einem deutschen Amt Gespräch führen ? Können Sie den gut, mittelmäßig schlecht oder überhaupt nicht ? (Fr.2.26.)

Ich kann schon gut	20	11
Ich kann mittelmäßig	136	73
Ich kann schlecht	26	14
Ich kann überhaupt nicht	5	3

BERATUNGSSTELLE

An welchen Beratungsstellen auf dieser Liste waren Sie schon mal oder waren Sie noch nie an einer Beratungsstelle ? (Fr.2.27.)

	Ja		Nein	
Arbeiterwohlfahrt der Stadt Berlin	36	19	151	81
Betreuungsstelle in den Abteilungen Jugend und Sport Ihres Bezirksamtes	41	22	146	78
Ausländerberatungsstelle von DGB	30	16	157	84
Bei "ausländischen Betriebsmitgliedern"	57	30	130	70
Andere deutsche Beratungsstelle	3	2	184	98
Ich war noch an keiner Beratungsstelle	87	47	100	53

ZEITUNG O BROSCHÜRE

Haben Sie eine oder einige der unten genannten türkisch geschriebenen Zeitungen oder Broschüren gelesen ? (Fr.2.28.)

Rat und Auskunft - "Wo in Berlin"	106	57	81	43
Informationen - Berliner Bär	93	50	94	50
Als türkischer Arbeiter in Berlin	98	52	89	48
Broschüre von GEW	63	34	124	66
Informationsdienst f. ausländische Betriebsmitglieder	59	32	128	68
Andere türkische Broschüre	116	62	71	38

DEUTSCHE SCHULINFORMATION

Haben Sie sich an einer der Stellen auf dieser Liste nach der Schulbildung Ihrer Kinder erkundigt oder haben Sie bei niemanden erkundigt ? (Fr.2.29.)

	J a		N e i n	
Arbeiterwohlfahrt der Stadt Berlin	57	30	130	70
Betreuungsstelle in den Abteilungen Jugend und Sport Ihres Bezirksamtes	36	19	151	81
Ausländerberatungsstelle von DGB	5	3	182	97
Bei "ausländischen Betriebsmitgliedern"	20	11	167	89
Andere deutsche Beratungsstelle	-	-	187	100
Im türkischen Konsulat	41	22	146	78
In einer Kultur- oder Arbeitergesellschaft	8	4	179	96
Bei deutschen Bekannten	60	32	127	68
Bei türkischen Bekannten	86	46	101	54
Bei der Schule, beim Schulamt	163	87	24	13
Bei einem türkischen Lehrer	173	93	14	7

SCHULINFORMATION D ZEITUNG

Und haben Sie in einer Zeitung oder Broschüre auf dieser Liste etwas über die Schulbildung Ihrer Kinder erfahren ?

Rat und Auskunft - "Wo in Berlin"	28	15	159	85
Informationen - Berliner Bär	40	21	147	79
Als türkischer Arbeiter in Berlin	62	33	125	67
Broschüre von GEW				
Informationsdienst für ausländische Betriebsmitglieder	39	21	148	79
Andere türkische Broschüre, die von deutschen Behörden oder Gewerkschaften angegeben werden	66	35	121	65
Türkische Zeitungen, die in Deutschland gedruckt werden	119	64	68	36
Türkische Sendungen von ARD(köln Rady.)	125	67	62	33
Keine von ihnen	25	13	167	87

SCHULINF D LEHRER

Haben Sie schon einmal mit einem deutschen oder türkischen Lehrer Ihrer Kinder gesprochen ?

Ja, mit einem deutschen Lehrer	16	9
Ja, mit einem türkischen Lehrer	149	80
Nein	22	12

KLASSENNAME KENNEN (Fr.2.30.)

Besuchen Ihre Kinder Vorbereitungsklassen oder Regelklassen ?		
Kennt die deutschen Namen	52	28
Kennt die deutschen Namen nicht	135	72

SCHULNAME KENNEN

Wie heißen die Schulen, die Ihre Kinder besuchen ? (Fr.2.30)		
Kennt den Namen	54	29
Kennt den Namen nicht	133	71

SCHULANMELDUNG

Haben Sie Ihre Kinder rechtzeitig bei der deutschen Schule angemeldet, als Ihre Kinder nach Deutschland kamen ?(Fr.2.31.)		
Ja	162	87
Nein	23	12
Keine Angabe	2	1

GRÜNDE F NICHT ANMELDUNG

Warum haben Sie sich nicht rechtzeitig angemeldet ? (Fr.2.31.)				
Ich kann nicht Deutsch	13	7	10	5
Ich wußte nicht, daß mein Kind schulpflichtig ist.	5	3	18	10
Ich wußte nicht, wo die Schule ist.	-	-	23	12
Ich wußte nicht, wie die Anmeldung erfolgt.	4	2	19	9
Andere Gründe	-	-	23	12

DEUTSCHE SCHULE

Was halten Sie jetzt von der deutschen Schule, in die Ihre Kinder gehen ? Ist sie sehr gut, gut, ausreichend oder nicht gut ? (Fr.2.32.)		
Sehr gut	15	8
Gut	39	21
Ausreichend	62	33
Nicht gut	52	28
Ich habe keine Meinung	19	10

KLASSENFREQUENZ

Sie haben in Ihrer Klasse .. Schüler. Davon sind ... Deutsche, ... Türken, ... andere ausländische Schüler (Fr.3.2.)

Klassenfrequenz insgesamt		
18 Schüler	20	12
20 Schüler	14	8
22 Schüler	42	24
24 Schüler	42	24
26 Schüler	12	7
28 Schüler und mehr Schüler	43	25

Klassenfrequenz-Deutsche		
keine deutschen Mitschüler (AK)	87	50
20 Schüler und weniger	34	20
22 Schüler	26	15
24 Schüler	19	11
26 Schüler	2	1
28 Schüler	5	3

Klassenfrequenz -Türken		
1-2 Schüler	9	5
3-4 Schüler	12	7
5-6 Schüler	38	22
7-8 Schüler	28	16
9-10 Schüler	-	-
Mehr als 10 Schüler	86	50

Klassenfrequenz- andere Ausländer		
keine (DRK)	146	84
1-4 Schüler	27	16
5-6 Schüler	-	-
7-8 Schüler	-	-
9-10 Schüler	-	-
keine (AK)	-	-

UNTERRICHTSSPRACHE

Sie unterrichten : (Fr.3.3.)		
in deutscher Sprache	105	61
in türkischer Sprache	-	-
in beiden Sprachen	27	16

DEUTSCHUNTERRICHT	Abs.	%
Wie wird der Deutschunterricht erteilt ?(Fr.3.4.)		
Immer auf Deutsch	126	73
Rast immer auf Deutsch, gelegentlich auf Türkisch	47	27
Manchmal auf Deutsch, manchmal auf Türkisch	-	-

SPRACHLABOR		
Haben Sie die Möglichkeit, im Sprachlabor oder mit Tonband zu arbeiten ? (Fr.3.7.)		
Ja	151	87
Nein	22	13

WÖCHENTLICHE LABORARBEIT		
Wieviele Stunden arbeitet Ihre Klasse im Sprachlabor oder mit Tonband im Klassenraum ? (Fr.3.7.)		
1 Stunde	49	28
2 Stunden	102	59
Entfällt	22	13

VORGESCHLAGEN

(Nur für deutsche Regelklassen)

Welche türkischen Schüler aus Ihrer Klasse würden Sie für eine höhere K,assenstufe oder eine Höhere Schule vorgeschlagen ? (Beim Interview hat jeder von Ihren Schülern eine Interview-Nummer. Nennen Sie mir bitte die Nummern der Schüler, die Sie vorgeschlagen würden.)

(Nur für Ausländerklassen)

Welche türkischen Schüler aus Ihrer Klasse haben Sie in diesem Schuljahr für die Regelklassen vorgeschlagen? Welche türkischen Schüler würden Sie novh vorschlagen? Nennen Sie mir bitte die Interview - Nummern der betreffenden Schüler:(Fr.3.9.)

Vorgeschlagen	72	42
Nicht vorgeschlagen	101	58

SPRACHNIVEAU – LEHRERBEWERTUNGEN Wie schätzen Sie das Sprachniveau Ihrer türkischen Schüler in Bezug auf die benutzten Lernmittel ein? Füllen Sie bitte folgende Tabelle aus. (Fr.3.10.)	abs.	%
Sprachniveau -Verstehen		
gut	79	46
ausreichend	62	36
ungenügend	32	18
Sprachniveau - Sprechen		
gut	74	43
ausreichend	55	32
ungenügend	43	25
keine Angabe	1	1
Sprachniveau - Schreiben		
gut	61	35
ausreichend	64	37
ungenügend	47	27
keine Angabe	1	1

Bibliographie

In das Literaturverzeichnis wurden alle Titel aufgenommen, die im Abschnitt "Anmerkungen" zitiert und a u c h nicht zitiert wurden.

ABADAN-UNAT, N. Educational Problems of Turkish Migrants' Children. In: International Rewiew of Education. Special Number XXI/1975/3

ABADAN-UNAT,N. Le non-retour a L'industrie, trait dominant de la chaine migratoire turque. In: Soziologie du travail. 3/1972.

ABALI,Ü. u.a. Überlegungen zu Voraussetzungen für eine Konzeption der Bildung und Erziehung türkischer Schüler in der Bundesrepublik. (Türkisches Wissenschafts- und Technologie-Zentrum in Berlin) Berlin 1978.

ABALI,Ü. Die Enkulturation der türkischen Kinder durch den Spracherwerb. (Der Vortrag auf der Fachkonferenz "Türkische Schüler" vom 22.7.1978 in der Europäischen Akademie - Berlin)

ABGEORDNETEN-HAUS V.BERLIN Abschlußbericht des Planungsteams "Eingliederung der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien". Mitteilungen des Präsidenten Nr.39 1973.

Die Grundsatzerklärungen des Senats zum Abschluß - bericht des Planungsteams "Eingliederung der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien". Mitteilungen des Präsidenten Nr. 57 1973.

Maßnahmen zur weiteren sozialen Eingliederung der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien. Mitteilungen des Präsidenten Nr.95 1974.

Bericht über die Einrichtung von muttersprachlichen Übergangsklassen für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Drucksache 7/835 und 7/964.

Antwort des Senators für Schulwesen auf die "Große Anfrage der Fraktion der CDU über Integration von Kindern ausländischer Arbeitnehmer". Drucksache Nr. 6/333 1972.

Ausführungsvorschriften über den Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer und für Jugendlich ausländische Arbeitnehmer vom 15.4.1971. Mitteilungen des Präsidenten Nr. 50-51 1971.

AKADEMIE FÜR LEHRERFORT-BILDUNG-DILLINGEN — Deutschunterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Donauwörth.

AKER,A. — İşçi Göçü. Istanbul 1972

ANSAY,T./ GESSNER,V. — Gastarbeiter in Gesellschaft und Recht.

ARBEITSKREIS F. ÖK.U.SOZ.STUDIEN — Gastarbeiter. Wirtschaftsfaktor und soziale Herausforderung. Wien 1973.

ARBEITSKREIS NEUE ERZIEHUNG — Mitteilungen und Beiträge. Gastarbeiter und ihre Kinder aus pädagogischer Sicht. Berlin, Nov. 1977

AUTOREN-KOLLEKTIV — Skript zur statistischen Grundausbildung. Teil I + II. Berlin.

BEERMANN,A./ DICKOPP,K.H. — Grundschul-Projekt Krefeld. Innere und äußere Differenzierung im Primarbereich bei hohem Ausländeranteil. Projektstudie II.Krefeld 1977.

BENT,H.D.u.a. — SPSS - Statistik Programmsystem für die Sozialwissenschaften. Stuttgart New york 1976.

BERTRAM,J. — Mustafa im Hinterzimmer. In:Die Zeit Nr.20 Mai 1978.

BESCHLUSS-KMK — Beschluß der KMK vom 3. Dezember 1971; Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. In: Müller; Ausländerkinder in deutschen Schulen,Stuttgart 1974.

BERGER,J./ MOHR,J. — Arbeitsemigranten. Reinbek bei Hamburg 1976.

BERNSTEIN,B. — Soziale Struktur Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958-1970. Amsterdam 1971 .

BIERMANN,H.u.a. — Sprachunterricht mit Ausländern. Bildungsmythos - Sprachzerstörung. Kritik der Alphabetisierung. Reinbek bei Hamburg 1975.

BINGEMER, u.a. Leben als Gastarbeiter. Geglückte und mißglückte Integration. Opladen/Köln 1970

BOHSTEDT,G. Gastarbeiterkinder - "Förderung". Eine Negativbilanz. In: b:e 6/1973.

BOOS-NÜNNING,U. u. HOHMANN,M. Zur Interpretation interkultureller Spannungsfelder. In: Ausländische Kinder. Schule und Gesellschaft im Herkunftsland, Düsseldorf 1977

BORELLI,M.u.a. Minderheiten in der Bundesrepublik. Das Beispiel "Gastarbeiter". Stuttgart 1973.

BORRIS,M. Ausländische Arbeiter in einer Großstadt. Frankfurt a.M. 1973

BREZINKA,W. Frühe Mutter-Kind-Trennung. In: Die Sammlung. Göttingen. 2/1959.

BÜLOW,M.u.a. Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen. In: b:e 6/1973

BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit 11/1976

Repräsentativ-Untersuchung 1972 über die Beschäftigung ausländischer Arbeitnehmer im Bundesgebiet und ihre Familien- und Wohnverhältnisse.Nürnberg 11/1973.

Ausländische Arbeitnehmer 1972/73. Nürnberg 1974
Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit Nürnberg Mai 1978.

BUNDESMINISTER DER JUSTIZ Bundesgesetzblatt Teil I-BKGG vom 31.Januar 1975 Jg. 1975 Bonn.

BUSSEN,D.u.a. Gesamtschule besonderer pädagogischer Prägung bei Förderung türkischer Schüler.(Unveröffentlicht) Berlin 1977.

CIMILLI,N./ LIEBE-HARKOT,K. Sprachvergleich Türkisch-Deutsch. Düsseldorf 1976.

CHRISTIAN,W.u.a. Lohnarbeit am Beispiel der "Gast" arbeiter. Frankfurt 1973.

CLAESSENS,D, Familie und Wertsystem Berlin 1972.

C.P.M.E.E. Actes de la conference ad hoc sur l'education des migrants. Strasbourg 1974.
(Conference Permanente des Ministers Europeens de L'education)

CETIN,I.	Migrant, Workers, Wages and Labor Markets. Universität Istanbul 1973.
DANZIGER,K.	The Acculturation of Italien Immigrant Girls in Canada. In:International Journal of Psychology 2/1974.
DAAD	Informationen Deutsch als Fremdsprache (Monatshefte) Bonn-Bad Godesberg
DEUTSCHER STÄDTETAG	Unterricht für ausländische Kinder . Köln 1973.
DTE	Kommunique über das erste deutsch-türkische Expertengespräch über die schulische Betreuung türkischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, den 2./3. 11. 1977. (Deutsch-Türkische Expertenkommission)
DIRICKX,Y./ KUDAT,A.	Ghettos: Individual or Systemic Choice ? Wissenschaftszentrum Berlin 1975.
DOMHOF.F.	Schulische Bildung für die Kinder ausländischer Arbeitnehmer. In: lehren und lernen, 10/1970.
DÜRSTE,H.u.a.	Ausländische Arbeitnehmer: Medienkoffer zum Thema. In: Materialien zur politischen Bildung 2/1975.
EBNER,H./ CLAUSS,G.	Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen. Frankfurt a.M.Zürich 1972.
EDEBIYAT FAK.	Sosyal Anthropologie ve Etnoloji Bölümü Dergisi I Istanbul 1972. (Istanbul Üniversitesi)
EKIN,N. u.a.	Türkiye'den F.Almanya'ya Isgücü Akimi ve Meseleleri. I - III Rapor. Istanbul 1966.
ENGLE,P.L.	"Language Medium in Early School Years for Minority Language Groups". Review of Educational Research, 45/1975.
ERIKSON,E.H.	Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M. 1966
ESSINGER,H.	Ausländische Arbeiter in unserer Gesellschaft . Bd 1: Grundschule . München 1974.
ESSINGER,H.u.a.	Der Gastarbeiter, ein Unterrichtsmodell. In: R. Leudesdorf u.a.; Gastarbeiter = Mitbürger. Gelnhausen 1971.
EUROPEAN COMMUNITIES	Education of Migrant Workers' Children in The European Community. School series Luxembourg 1975/1.

E.A.L. Ausländische Kinder in deutschen Schulen. Tagungsmaterialien vom 6. bis 8.Februar 1976. (Evangelische Akademie Loccum)

FEIDL-MERTZ,H. Bildungsnotstand der Gastarbeiterkinder. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung. 4/1970.

Gettos in unseren Schulen? MUND Nr.137.Frankfurt a.M. 1974.

FRIBERG,D.u.a. Schulpflicht und Schulrecht. Die Situation in den einzelnen Bundesländern. In: Hohmann; Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf 1976.

F.T.A. Bericht zur Bildungssituation türkischer Kinder in der BRD. Düsseldorf, den 11./12. 2.1978. (Föderation der türkischen Arbeitervereine)

GADAMER,H.-G./ VOGLER,P. Neue Anthropologie. Bd. 6 und 7. Stuttgart 1975.

GARDEI,C. Zur Frage der Integration türkischer Gastarbeiterkinder in die Weddinger Grundschule. (Prüfungsarbeit) P.Z. Berlin 1971.

GEHLEN,A. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft. Tübingen

GERSTACKER,R./ LOPEZ-BLASKO,A. Ausländische Kinder im Kindergarten. München 1977.

GIPPER,H. Gibt es ein sprachliches Relativitätsprinzip ? Frankfurt a.M. 1972.

GITMEZ,A./ KUDAT,A. Emigration Effects on The Turkish Countryside: A Representative Study of Settlement Units. Wissenschaftszentrum Berlin 1975.

GÖRGL,E. Schule für Gastarbeiterkinder in der Bundesrepublik Deutschland. "action 365" Frankfurt a.M. 1970

GÜNÇE,G. Türk Milli Eğitim Sistemi. (Der Vortrag vom 26.6.1978 an der Freien Universität Berlin) Ankara 1978.

Yurtdışındaki çocuklarımız sürekli tedirginlik içinde. In: Hürriyet vom 17.10.1977. Zeppelinheim.

HAASE u.a. Bericht über die Studienreise der Sozialarbeiter der Säuglings- und Kleinkinderfürsorge Kreuzberg in die Türkei in der Zeit vom 4.10. 1974 bis 11.1o.1974. Berlin 1975. (unveröffentlicht)

HARTMANN,K.D. Vorurteile, Ängste,Aggressionen.Frankfurt a.M.1975.

HEINEMANN,M. "Die Assimilation fremdsprachiger Schulkinder durch die Volksschule in Preussen seit 1880" Bildung und Erziehung 28/1975.

HERMANN,R. Wir sind doch nicht vom Mond! Klein-Istanbul an der Elbe. Reinbek bei Hamburg 1975.

HOFFMANN-NOWOTNY,H-I Soziologie des Fremdarbeiterproblems.Stuttgart 1973

HOHMANN,M.u.a. "Aspekte eines curricularen Ansatzes der Lehrerfortbildung für die Zielgruppe der deutschen Lehrer ausländischer Kinder" In: Bildung und Erziehung 28/1975.

HOHMANN,M. Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldor 1976.

HOLM,K.u.a. Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Opladen 1972.

HOLTBRÜGGE,H. Türkische Familien in der Bundesrepublik. Duisburg 1975.

HOPF/KRAPPMANN SCHEERER Aktuelle Probleme der Grundschule. Berlin 1978 (unveröffentlicht)

HORSTMANN,U. Ausländerpädagogik. Hannover 1973.

HÜRRIYET (Türkische Tageszeitung-Europäische Ausgabe) Zeppelinheim.

HURST,M. Integration und Entfremdung. In: b:e 6/1973.

IBEN,G. Kompensatorische Erziehung. Analysen amerikanischer Programme. München 1974.

I.A. Zeitschrift für Kulturaustausch 1 u.2/1974. (Institut für Auslandsbeziehungen)

ILO Migration fpr Employment Projekt. Transfer of Employment Opportunities as an Alternative to The International Migration of Workers: The Case of Spain and Turkey Visa-A-Vis The Federal Republic of Germany. Geneva 1977.(International Labour office - Geneva)

I.I.B.K. Sayılarla Yurtdışındaki Işçilerimiz ver Sorunlarına Ait Istatistikler. Ankara 1974. (Iş ve Işçi Bulma Kurumu Genel Müdürlüğü)

Yurtdışı Istihdamla Ilgili Bibliografya. Nr.112 Ankara 1974.

Yurt Dışında Işçiler, Ücretler ve Işpiyasası. Nr.118 Ankara 1974.

Federal Almanyada Yabancı Istihdam. Ankara 1975.

Yurt Dışındaki Türk Işçileri ve Dönüş Eğilimleri Ankara 1974.

JANCKE,E. Zur Schulsituation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Berlin. Landespressedienst. Kommunalpolitische Beiträge XI/2, 29.1.1976

JOHANNESSON,I. Bilingual-Bicultural Education of Immigrant Children in Sweden. In: International Review of Education. Special Number XXI/1975/3

JUNG,W.u.a. Vor- und außerschulische sozialpädagogische Arbeit mit Kindern ausländischer Arbeiter in der BRD und Berlin-West . Berlin 1975.

KÄSTNER,H. "Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse und Probleme staatlicher Koordinierung " Bildung und Erziehung 28/1975.

KATTMANN,U. "Die Einstellung elfjähriger Schüler zu Menschen fremder Rassen. Empirische Untersuchungen und didaktische Konsequenzen". Westermanns Pädagogische Beiträge 26/1974.

KARDINER,A. "Basic Personality Structure" In: Vinacke,W.E. u.a. Dimensions of Social Psychology. Chicago Atlanta Dallas Palo Alto Fair Lawn,N.J. 1964.

KEMPE,M.u.a. Arbeitsbedingungen und Arbeitsmotivation der Migranten. Wissenschaftszentrum Berlin 1975.

Lenkungsinstrumente auf dem Wohnungsmarkt für Ausländer als Mittel zur Integration-Darstellung und Kritik- Wissenschaftszentrum Berlin 1975.

KLEE,E. Gastarbeiter. Analysen und Berichte.Frankfurt a.M. 1972.

KOCH,H.R. Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen. Königswinter 1970

Gleiche Chancen- nur auf dem Papier? In:Materialien zur Politischen Bildung 2/1975,

Schulunterricht und Berufsausbildung für Kinder und Jugendliche ausländischer Arbeitnehmer. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 24/1974.

KOÇAR,H.A. Türkiye'de Moderm Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi. Istanbul 1970.

KOSACK,G. Arbeitsemigration . Entwicklungshilfe der armen an die reichen Länder. In: Leggewie u.a.;Europäische Peripherie. Die Dritte Welt. Eisenheim 1975.

KREYSZIG,E. Statistische Methoden und ihre Anwendungen. Göttimgen 1975.

KUDAT,A. Status-Diskriminierung am Arbeitsplatz: Vergleichende Untersuchung der Wahrnehmungen von deutschen, jugoslawischen und türkischen Arbeitern. Wissenschaftszentrum Berlin 1975.

Auswirkungen der Migration auf die ländlichen Gebiete der Türkei. Berlin 1975.

Stability and Change in The Turkish Family at Home and Abroad: Comparative Perspectives . Berlin 1975.

KUMMER,M.u.a. Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik. Kronberg/Ts. 1977

LADO,R. Testen im Sprachunterricht. München 1971.

LENNEBERG,E.H. Biologische Grundlagen der Sprache . In:Bühler/Mühle; Sprachentwicklungspsychologie. Weinheim und Basel 1974.

LINTON,R. Gesellschaft, Kultur und Individuum. Interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Grundbegriffe. Frankfurt a.M. 1974.

MAIER,H. Psychologie des emotionalen Denkens. Aalen1967.

MAHLER,G. Zweitsprache Deutsch. Die Schulbildung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Donauwörth 1974.

MALHOTRA,M.K. Die soziale Integration der Gastarbeiterkinder in die deutsche Schulklasse. In: Kölner Zeitschriff für Soziologie und Sozialpsychologie 25/1973.

MÄRZ,F. Einstellungsänderungen bei Hauptschülern. In: Materialien zur Politischen Bildung 2/1975.

McCALL,G./ SIMMONS,J.L. Identität und Interaktion. Düsseldorf 1974

MEHRLÄNDER,U. Soziale Aspekte der Ausländerbeschäftigung. Bonn-Bad Godesberg 1974.

MEYER-INGWERSEN,I. Grundsätzliche Überlegungen zur Frage der "sprachlichen Benachteiligung" der Kinder ausländischer Arbeiter. In:AGG-Materialien zum Projektbereich "Ausländische Arbeiter" Nr.8/4

MILLER,M. Zur Logik der frühkindlichen Sprachenrwicklung. Stuttgart 1976.

M.E.B. Cumhuriyetin 50. Yılında Milli Eğitimimiz. Istanbul 1973. (Milli Eğitim Bakanlığı)

Ilkokul Programı. Istanbul 1968.

Yurt Dışında Çalışan Türk Işçilerinin (0-16 yaş) Çocuklarının Eğitim Sorunları. Ankara 1974.

Eğitim Reformu. Hizmete Özel Ankara 1971.

67 Ilde okul öğretmen öğrenci sayıları 1973-1974 Ankara 1974.

III. Beş Yıllık Kalkınma Planı. 1974 Programı Milli Eğitim Bakanlığı Yatırım ve Tedbirleri. Ankara 1974.

Milli Eğitimimizin Mayıs 1974 Değerlendirmesi. Ankara 1974.

MILLIYET (Türkische Tageszeitung- Europäische Ausgabe) Neu-Isenburg

MÜLLER,H. Deutsche Misere als Sprachprogramm.. Wie Gastarbeiterkinder Deutsch lernen. b:e 6/1973.

Überwindung von Sprachbarrieren. Freiburg i.B.1973

Ausländerkinder in deutschen Schulen Stuttgart 1974.

Revidiert die Studiengänge ! In: Materialien zur Politischen Bildung. 2/1975.

Ausländische Arbeiter in unserer Gesellschaft Band 2 Sekundarstufe I und II. München 1975.

Sozialpsychologie. Zugänge-Brennpunkte-Aufgaben München 1977.

MUNDT,J,W. Türkische Kinder in Umwelt,Kita und Grundschule. (Antrag) Konstanz 1977.

MÜNCH,I. Sozialpsychologische Voraussetzungen von Spracherwerb und frühe Zweisprachigkeit. In: Projektbereich Ausländische Arbeiter Nr.27/28 Bonn 1977

MONTADA,L. Die Lernpsychologie Jean Piagets. Stuttgart 1970

NATORP,E. Zur Theorie und Praxis des gesteuerten Zweitsprach-erwerbs im Vorschulalter. In: International Review of Education. XXI+1975/3

NEIDHARDT,F. Frühkindliche Sozialisation. Stuttgart 1975

NEUNER,G. Deutschunterricht für Gastarbeiterkinder - Planung und Gestaltung. (Pädagogisches Institut der Stadt Nürnberg) Nürnberg 1977.

NEUMANN,U.u.a. Türkische Kinder-deutsche Lehrer .Düsseldorf 1977

NICKLIS,S.W. Handwörterbuch der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn/ Obb. 1973

NIEHUSEN,B. Kinder ausländischer Arbeitnehmer im interkulturellen Vergleich. Hamburg 1976. (Dissertation)

ÖKTEM,Ö. Batı Almanya Okullarındak Türk Çocuklarında "Dil Yetersizliği" Anadil-Türkçe öğretiminin gerekliliği. (Tagungsbericht der AG türkischer Lehrer in NRW in Botropp 28./29.2.1976)

Bildungs- und Erziehungsprobleme der Kinder türkischer Gastarbeiter in der BRD. (Protokoll des Gesprächs in der Evangelischen Akademie Rheinland - Westfalen. Mülheim/Ruhr 16.1.1977

PAINE,S. Exporting Workers:The Turkish Case. Cambridge 1974.

PIAGET,J. Nachahmung Spiel und Traum. GW5 Studienausgabe Stuttgart 1975.

Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf 1975.

PIEPHO,H.E. Förderung und Integration von Kindern ausländischer Arbeitnehmer. Dornburg 1972.

PIROTH,G. Warum Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen scheitern. In:Deutsch lernen 1977/2.

POMMERIN,G. Deustchunterricht mit ausländischen und deutschen Kindern. Bochum 1977.

PROJEKTLEITUNG Internationales Erziehungsjahr. Hausaufgabenhilfe für ausländerkinder. Gewußt wie . Bonn 1971.

RAMSEY,G.A./ WRIGHT,E.N. Age and Second Language Learning. In: The Journal of Social Psychology. 94/1974.

DER REGIERENDE Bürgermeister von Berlin Senatskanzlei/Planungsleitstelle: Eingliederung der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien. Berlin 1972.

Bericht zur Lage der Ausländer in Berlin.Berlin 1978.

RENNER,E. Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen türkischer Kinder. Heidelberg 1975. (Dissertation)

RIM,Y. Schwierigkeiten mit sozialen Gruppe. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 5/1974

RONNEBERGER,F. Türkische Kinder in Deutschland.Nürnberg 1977

ROTH,H. Begabung und Lernen. Stuttgart 1974.

RP-MODELLE Gastarbeiter Sekundarstufe I. Lehrerkomentar. Anqlyse und Planung 1973. Nr.9

SAMARELLIS,N. Deutsch als Unterrichtssprache für Gastarbeiterkinder. P.Z. Berlin 1970 (Prüfungsarbeit)

SAMMLUNG Sammlung der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 1970-71. 828.1.

SAPIR,E. Die Sprache, eine Einführung in das Wesen der Sprache, München 1961.

SCHIPULLA,H-P Ausverkauf der Intelligenz aus Entwicklungsländern? Eine kritische Untersuchung zum Brain Drain. München 1973.

SCHRADER,A.u.a. Die zweite Generation Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Kronberg 1976.

SCHOSTAK-SCHADOW Möglichkeiten schulischer Integration von Kindern ausländischer Arbeitnehmer. P.Z.Berlin 1971. (Prüfungsarbeit)

SEKRETARIAT der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik, "Der Schulbesuch ausländischer Schüler in der Bundesrepublik Deu schland 1965/66 bis 1976/77 -Allgemeinbildende Schulen" Nr.II B/1117/77,Bonn,den 9.9.1977

"Der Schulbesuch ausländischer Schüler in der BRD 1970/71 bis 1976/77-Berufsbildende Schulen.

Nr.II B/-1500/77, Bonn,den 2.12.1977

SENAT VON BERLIN — Richtlinien für die Überprüfung der Wohnungen oder Wohnräume ausländischer Arbeitnehmer im Zuge der Erteilung der Aufenthalterlaubnis für ihre nachziehenden Familienangehörigen ,Berlin,4.11.74. (Dienstblatt des Senats von Berlin)

SENATOR FÜR SCHULWESEN — Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Berlin 19.11.1968

Ausführungsvorschriften über den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche vom 13. Dezember 1977. In: Amtsblatt für Berlin 28.Jg.Nr.3

Das Schuljahr 1976/1977 in Zahlen - Allgemeinbildende Schulen -

S.K.D. — Ausländische Kinder in deutschen Schulen. Duisburg 1976. (Sozialwissenschaftliche Kooperative e.V. Duisburg)

SPOLSKY,B. — The Language Education of Minotity Children. Selected Readings. Rowley,Mass:Newbury House Publ., 68, Middle Road 1972/4

STÄNDIGE — Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Der Schulbesuch ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse einer Auswertung der bundeseinheitlichen Statistik.Bonn1972.

S.L.B. — Berliner Statistik 7 und 8/1976 und 12/1977 (Statistisches Landesamt Berlin)

Statistisches Jahrbuch 1977

Berliner Statistik 4/1978

Die Ausländer in Berlin (West) 1960 bis 1976. Sonderheft 277. 5/1978.

S.L.W. — Länderberichte. Türkei1972.Stuttgart 1973. (Statistisches Landesamt Wiesbaden)

STEINER,G.u.a. — Sprache, soziales Verhalten, Methoden der Forschung. Stuttgart 1975.

STÖLTING,W. — Die Sprachpolitik an deutschen Schulen für ausländische Kinder. In:AGG-Materialien zum Projektbereich "Ausländische Arbeiter" 13/1976

STROSETZKI,B. Georgias Maria Carmen Mehmet Gina Kommt wir lernen Deutsch. Langenfeld 5 1975.

STRYKER,S. Die Theorie des symbolischen Interaktionismus: eine Darstellung und einige Vorschläge für die vergleichende Familienforschung. In Soziologie der Familie. Sonderheft 14/1970

T-H-A "Zur künftigen Situation ausländischer Zuwanderer in der Bundesrepublik" Seminar vom 11.-13.7.1975 Gummersbach 1975. (Theodor-Heuss-Akademie)

"Ausländerjugend" (Referate) Fachkonferenz vom 16. bis 18. 7. 1978 . Gummersbach 1978.

TRAMSEN,G. Gastarbeiterin im Schuldienst-Türkenklasse. Wuppertal 1973.

UNESCO-KOMMISSION Arbeitnehmer im Ausland. Köln,München 1974.

VARIŞ,F.u.a. Mukayeseli Eğitim. Ankara 1971.

VINK,I. Außerschulische Fördermaßnahmen für ausländische Kinder. In:Müller; Ausländerkinder in deutschen Schulen. Stuttgart 1974

WEINREICH,U. Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung mit einem Nachwort von A.de Vincenz. München 1977

WERNER,H. Einführung in die Entwicklungspsychologie. München 1970

WHORF,B.L. Sprache,Denken,Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie.Hamburg 1963.

WIDMANN,H. Gastarbeiterkinder als Schulisch-Pädagogisches Problem (Vorlesungsmanuskript für WS 1977/78) Forschungsstelle "Pädagogik der Gastarbeiterkinder" Universität Gießen.

Sprachprobleme der Migrantenkinder in der BRD Gießen 1978

Lehrmittelübersicht für den Deutschunterricht mit Gastarbeiterkindern . Gießen 1977

WIECZERKOWSKI,W. Frühe Zweisprachigkeit . München 1965

WIENOLD,G. Über das Arbeiten an einer Theorie des Zweitsprach-erwerbs. Konstanz 1974.

WILDHAGEN,K. Englisch-Deutsches Deutsch-Englisches Wörterbuch Bd.I. Wiesbaden 1963.

WILLEY,R. Teacher Training fot a Multi-Cultural Society in The UK. In: International Review of Education. XXI/1975/3

WILLKE,I. Schooling of Immigrant Children in West - Germany, Sweden,England. In: International Review of Education. XXI/1975/3.

WURZBACHER,G. Sozialisation und Personal sation. Bd.1 Stuttgart 1974.

YÜKSEL,A.S. Ortak Pazarın (AET) Sosyal Düzeni ve Ortak Pazarla Ilişkilerimizin Sanayiimiz Açısından Sosyal Yapıya Muhtemel Etkileri.Ankara 1973.

Tabellarischer Lebenslauf

Name und Vorname:	Abali, Ünal	
Geburtsdatum:	1. 3. 1950	
Geburtsort:	Kirsehir - Türkei	
Schulbildung:	1957-61	Besuch der Grundschule von Kulu
	1961-65	Besuch der Mittelschule von Kirsehir
	1965	Abschlußprüfung an der Mittelschule von Kirsehir
	1965	Zulassung zur Lehrschule von Kirsehir nach der Ausleseprüfung
Höhere Schulbildung:	1965-67	Besuch der Lehrschule von Kirsehir
	1967	Versetzung in die Lehrhochschule von Istanbul aufgrund der erfolgreichen Leistungen nach der Direktive des Kultusministeriums
	1968	Abschlußdiplom des Vorbereitungsgymnasiums der Lehrhochschule von Istanbul
Studium:	1968	Zulassung zur Universität Istanbul
	1971	1. Staatsprüfung (1.7.1971)
	1972	Magister
	1972	2. Staatsprüfung (19.6.1972)
	1973	Examen zum Studienrat an der Lehrhochschule von Istanbul
Berufliche Tätigkeit :	1972	Lehramt in der Grundschule von Hüviyet Bekir
	1973	Studienrat auf dem Gymnasium von Küçükçekmece - Istanbul
	1973	Bestehen der Eignungsprüfung zum wissenschaftlichen Assistenten im Fachbereich Pädagogik der Universität Atatürk
	1975-77	Schulpädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern in Berlin(West)
	1978	Lehrer in Berlin(West)

Druck: D. Gräbner, 8602 Altendorf - Tel. 09545/8791